

Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva*

Claudia Marcela Rincón, Ivoneth Lozano
Martha Sierra, Zulma Zuluaga, Consuelo López
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

El artículo presenta los resultados de una investigación de carácter etnográfico en la cual se hace el análisis de las situaciones comunicativas que se dan en algunas instituciones de educación infantil para reconocer, específicamente, el papel que desempeña el docente responsable de la educación de los niños de tres meses a cinco años, como agente potenciador del desarrollo del lenguaje, y de esta manera, analizar las formas de ayuda que ofrece para que los niños logren autonomía y control en la apropiación del lenguaje. Dichos análisis se apoyan fundamentalmente en la teoría interaccionista del lenguaje y del aprendizaje.

Palabras clave: formas de ayuda, mediación, lenguaje, comunicación, cognición, educador infantil, interacción, andamiaje, enseñanza, aprendizaje, formación docente.

Teaching aids used by early childhood educator to promote cognitive language development

This article reports the findings of an ethnographic study in which different communicative situations at some early child educational institutions are analyzed. The purpose of the study was to determine the role played by teachers responsible for the education of three-month-old up to five-year-old children in their language development and what types of aids are provided to foster children's autonomy and self-control in language acquisition. The data is analyzed in light of the interactionist language and learning theory.

* Este artículo es producto de la investigación: «Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva», desarrollada por el grupo de investigación de Comunicación y Lenguaje del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, durante los años 2002 y 2003.

Claudia Rincón, Ivoneth Lozano, Martha Sierra, Zulma Zuluaga y Consuelo López

Keywords: *teaching aids, mediation, language, communication, cognition, early childhood teacher, interaction, scaffolding, teaching, learning, teacher's education.*

Formes de soutien scolaire qui favorise le développement des fonctions cognitives du langage

Cet article présente les résultats d'une recherche ethnographique sur les interactions maître-élèves dans le contexte de l'école maternelle. L'âge des enfants étudiés se situe entre 3 mois et 5 ans. Nous avons cherché à caractériser les rôles du maître et le type de soutien qu'il offre en vue de développer le langage et de promouvoir l'acquisition de la langue maternelle chez les enfants. Notre analyse porte sur les mécanismes d'étayage qui favorisent la construction de l'autonomie et le contrôle linguistique des enfants. Le cadre théorique de l'étude est la théorie interactionniste du langage et de l'apprentissage.

Mots clés : *formes de soutien, médiation, langage, communication, cognition, interaction maître-élève, apprentissage précoce, enseignement, formation à l'enseignement.*

1. Introducción

El proceso investigativo adelantado por las docentes del Espacio Enriquecido de Comunicación y Lenguaje del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Infantil, hace parte de la reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.) con la cual se pretende promover la articulación entre investigación, docencia, formación y proyección social. Es así como el Espacio Enriquecido de Comunicación y Lenguaje busca articular la formación disciplinar y pedagógica en torno al lenguaje, con procesos de investigación formativa de los estudiantes, a través del acercamiento a los diversos componentes que ésta implica y la integración de los saberes que los estudiantes van construyendo en su carrera en función de la realidad que se observa, analiza y transforma; ésta, a su vez, les permite retroalimentar y cuestionar tales saberes. Así mismo, estos procesos de investigación formativa fueron la fuente generadora de las problemáticas que posteriormente se constituyeron en el objeto de investigación adelantado por el equipo de docentes.

En este sentido, la práctica docente es el escenario principal para que el estudiante y el docente investigador se acerquen al

quehacer de los educadores infantiles desde una perspectiva reflexiva, crítica y propositiva apoyada en procesos investigativos como la observación y registro de las diferentes situaciones que implica la dinámica de enseñanza y aprendizaje, específicamente del lenguaje, con el objeto de ser analizadas desde los referentes teóricos trabajados y desde la intencionalidad investigativa que movilizaba al equipo. Estos referentes teóricos se constituyen en el marco conceptual desde el cual dichas situaciones son cuestionadas y problematizadas y, a su vez, son la base del proceso desarrollado por el equipo de investigación.

2. Referentes conceptuales y teóricos

Tanto el Espacio Enriquecido como, la investigación se apoyan en una concepción de lenguaje amplia y compleja que propende por su comprensión desde todas sus dimensiones, usos y funciones. Así, a partir de los planteamientos de Vygotsky (1999, 2000) y Bruner (1990, 1995, 2000, 2001), el lenguaje es entendido principalmente como un sistema semiótico de mediación, el cual le posibilita al hombre construir significado a partir de su interacción con la realidad natural y social. De esta manera, y de acuerdo con Rodríguez (2002), se entiende que el lenguaje, desde una perspectiva ontogenética, le permite al niño la comunicación, la transformación y recreación de la realidad natural y social a partir de su interacción constante con los otros. Así, se reconoce en el lenguaje su función cognitiva, en la medida en que permite la representación de la realidad y la construcción de conocimiento; su función interactiva o comunicativa, en tanto permite entrar en relación con los demás sujetos «posibilitando la construcción de vínculos y la apropiación de pautas culturales» (Ibid. 2002:24) y su función estética, dado que permite recrear constantemente la realidad a través de la imaginación de mundos posibles.

Estas funciones se realizan a través de cualquier sistema de signos construidos socialmente, por medio de los cuales se proyecta o manifiesta el lenguaje. En este sentido, el gesto, la música, la pintura y la lengua, entre otros, se constituyen en

sistemas de signos a partir de los cuales el niño se representa el mundo, se relaciona con los otros y recrea la realidad, es decir, construye significados. De manera particular, la lengua se comprende como un sistema complejo, capaz de representar la diversidad de la realidad social y cultural, y en este sentido, generadora de múltiples significados y sentidos. Con apoyo en los desarrollos teóricos de van Dijk (1990), se reconoce el sistema de signos de la lengua como sistema constituido por tres dimensiones: morfosintáctica, semántica y pragmática, las cuales actúan de manera complementaria.

En este sentido, la lengua y los estudios sobre la misma, contemplan de manera igualmente importante, tanto las palabras, oraciones y textos, como los significados y los sentidos que se tejen en y a través de ellos, en el marco de la cultura. Así, el análisis de la lengua y de las actividades básicas de la misma (hablar, escuchar, leer y escribir), no se ocupa de manera parcial y aislada de alguna de sus dimensiones o componentes, sino que dichas unidades se conciben en relación con el significado y el sentido que construyen en los diferentes textos y discursos, al ser configurados o interpretados por alguien de acuerdo con un contexto particular, es decir, el lenguaje puesto en acción.

Lo anterior implica reconocer, por una parte, que en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de los diferentes sistemas de signos por parte del niño, la lengua cobra un papel protagónico al ser el medio más eficaz en la construcción de conocimiento y el desarrollo cognitivo, en tanto ayuda a «categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable...[esto] es lo que hace que la gente vaya fraguando conceptos cada vez más complejos y los emplee para pensar a unos niveles que sin tal medio resultarían inaccesibles» (Damasio y Damasio, s.f.:20). Por otra parte, que este sistema no es el único y que tanto los elementos paralingüísticos como los sistemas de signos no verbales juegan un rol fundamental en la construcción de significación.

De manera particular, esta investigación centra su mirada en la función cognitiva del lenguaje como herramienta

fundamental a través de la cual el hombre representa el mundo y construye significados, siendo la significación justamente el proceso en el que se manifiesta la relación entre lenguaje y pensamiento. En este sentido, el lenguaje se constituye, además, en el principal sistema de mediación para favorecer el desarrollo de otros procesos y la apropiación del saber.

Desde esta perspectiva sociocultural y, más específicamente, desde los planteamientos de Leontiev (1978), el lenguaje es considerado como una actividad humana de carácter intencional que surge de un motivo o necesidad y requiere para su realización de operaciones cognitivas, discursivas y socioculturales que permitan la comunicación, la representación y la recreación de la realidad. El reconocimiento de las operaciones cognitivas necesarias para cumplir con estas funciones lleva a profundizar en los aspectos ónticos y epistémicos de la cognición y desde esta base, profundizar en el lenguaje como forma de representación (Bruner 2001).

La relación entre lenguaje y pensamiento se reconoce entonces a través del desarrollo ontogenético del niño, es decir, desde la dimensión del individuo particular en su proceso evolutivo. Es así como el niño en sus primeros años empieza a desarrollar nociones primarias de la significación en los sonidos, movimientos y gestos que emite con una intencionalidad que se construye en la intersubjetividad, ya que configura una comunicación prelingüística en la que la madre o la educadora como intermediaria, otorga sentido y crea un microcosmos de acción recíproca.

Posteriormente, el niño va descubriendo nuevos significados y los expresa a través de las palabras que tienen su origen en la cultura. De esta manera, el lenguaje que inicialmente el niño usa para la comunicación con los demás y para nominar la realidad es utilizado progresivamente para regular su propio comportamiento y solucionar problemas. De igual forma, Tough (1989) demuestra a través de sus investigaciones cómo los niños entre los 3 y 6 años usan el lenguaje, entre otras cosas, para direccionar sus acciones, hacer predicciones, proyecciones, imaginar y realizar razonamientos lógicos. El niño, además,

otorga sentido a la realidad a través de estrategias como la narración, la explicación, el diálogo y la argumentación.

Este proceso de construcción del lenguaje que el niño realiza a través de su vida se da fundamentalmente por medio de la *interacción social*, considerada ésta como la matriz del desarrollo y del aprendizaje y el vehículo fundamental para brindar ayuda. La interacción «facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño convirtiéndose en un aspecto esencial para el aprendizaje o para el progreso del conocimiento» (Garton 1994:23); para que ello sea posible, es necesario que tal interacción se estructure de manera colaborativa y bidireccional orientada hacia la internalización de los conocimientos y que tales conocimientos generen constantemente nuevos conflictos socio-cognitivos o problemas exigentes y desafiantes que dinamicen el proceso de construcción de los mismos.

Dentro de este marco, el concepto de zona de desarrollo próximo planteado por Vygotsky (2000), se constituye en un fundamento importante en la medida en que define las funciones que están en proceso de maduración y es una herramienta analítica necesaria para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como Vygotsky (2000:134) considera « que lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo»; de esta manera, la capacidad de usar la ayuda se constituye en una condición necesaria para producir cambio en la zona de desarrollo próximo.

La ayuda o apoyo que el adulto brinde al niño dentro de la zona de desarrollo próximo le permite pasar de un aprendizaje tutoriado a un aprendizaje autorregulado, en donde el niño tiene la oportunidad de participar más allá de sus propias capacidades en contextos colaborativos. La ayuda consiste entonces según Bruner, en «procesos tutoriales que hacen del novato un sujeto capaz de resolver un problema, terminar una tarea o alcanzar una meta que, sin ayuda, hubiera sido incapaz de superar» (Bruner 1983:263)

Ajustado al principio vigotskiano de proporcionar ayuda y apoyo justamente por encima del nivel evolutivo del momento, el adulto debería construir un puente desde los niveles de

desarrollo ya existentes hacia los que están en curso de desarrollo, de manera que de un aprendizaje con ayuda el niño acceda a un aprendizaje autorregulado.

Desde este punto de vista, la enseñanza entendida como un proceso de mediación entre el individuo y su cultura, dará como resultado el desarrollo intelectual del niño con una serie de procesos de desarrollo que le permitirán tener control sobre su propio proceso de aprendizaje.

En tal proceso de interacción el adulto y el niño enfrentan la resolución de un problema de manera conjunta, compartiendo conocimientos y responsabilidades por la tarea. Así pues, el niño no es un simple receptor de las enseñanzas del adulto, ni el adulto es sencillamente un modelo de conducta exitosa experimentada. Se trata más bien de un proceso compuesto por acciones recíprocas en las que tanto niños como adultos realizan transacciones de saberes y negocian significados.

Bruner y Cazden (1994), citados por Garton, plantean entonces el andamiaje, los formatos, los modelos y la instrucción directa como formas de ayuda desde la teoría interaccionista para el desarrollo del lenguaje. El andamiaje es entendido como el proceso local que dirige al niño a una tarea a través de pequeños pasos comprensibles hacia la consecución del éxito. En el andamiaje, la situación de interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. La actividad propuesta se resuelve colaborativamente, donde el sujeto experto tiene inicialmente un mayor control de ella, pero luego lo delega gradualmente en el novato.

En este proceso la pregunta cumple un papel fundamental como la acción lingüística que realiza el maestro para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva, ya que regula la confrontación de puntos de vista y de esta manera, favorece el desarrollo del conflicto sociocognitivo.

Los formatos son pautas de interacción estandarizadas, inicialmente microcósmicas, con una estructura regular y rutinaria, que implica al menos dos personas con roles transaccionales, que poco a poco se convierten en reversibles en la medida en que uno de los participantes (el menos avanzado)

puede asumir tareas de manera autónoma. Los formatos, por lo general, acompañan los acontecimientos sociales regulares como la comida, el baño, el juego, etc., y se amplían a medida que el niño crece y participa en otras situaciones comunicativas.

El modelo como forma de ayuda, surge como reacción del adulto al lenguaje del niño y está caracterizado por simplificaciones, reformulaciones o expansiones a las producciones infantiles.

Por último, la instrucción directa hace referencia a la forma de ayuda que utiliza el adulto para enseñar de manera explícita las formas lingüísticas al niño. Generalmente se refieren al aprendizaje de las convenciones sociales tales como hola, adiós y gracias. Igualmente, se aprecia cuando se enseña al niño la palabra que corresponde a un objeto; se pretende que el niño denomine los objetos del mundo circundante, a manera de organizador lingüístico y que en otro contexto las pueda nombrar nuevamente.

3. Problema

Desde estos referentes conceptuales, las observaciones realizadas por las estudiantes en la práctica, se centraron en el registro y análisis de las diversas interacciones niño-niño y educadora titular-niños, en las que se propendía por favorecer el desarrollo del lenguaje y se adelantaban procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Estos registros y el análisis de los mismos realizados en conjunto entre estudiantes y docentes sirvieron a dos fines. De un lado, a partir de éstos se pudo reflexionar acerca de la teoría vista en los espacios académicos y en las prácticas pedagógicas y de otro, permitieron hacer explícitas diversas problemáticas que condujeron a la necesidad de realizar la presente investigación.

Las problemáticas reconocidas en los diversos registros de situaciones comunicativas pusieron en evidencia las concepciones que tienen los educadores infantiles de las instituciones donde las estudiantes realizan su práctica en relación con el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje y el niño como agente importante dentro de éste proceso. El lenguaje es entendido básicamente desde la

dimensión formal dando prelación a los componentes fonológico, léxico y sintáctico desde una perspectiva normativa, sin tener en cuenta las dimensiones semántica y pragmática que dan significado, sentido e intencionalidad al lenguaje en un contexto social particular.

En el diálogo que a continuación se encuentra se aprecian los aspectos en mención y se detalla cómo el proceso de aprendizaje parte de las unidades más elementales del lenguaje (grafemas, fonemas, sílabas) para ir hacia una unidad mayor (palabras). El énfasis se sitúa sobre las habilidades de decodificación del significante, el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema y en general sobre los aspectos específicamente lingüísticos (formales) de la lectura, atendiendo sobre todo al proceso de decodificación más que a la producción de sentido. Así se aprecia el siguiente registro:

Al comenzar la clase la profesora canta el tema de «cabeza, hombros, rodillas y pies...» Los niños repiten y, de esta forma, la maestra logra captar su atención. Posteriormente empieza la clase diciendo:

P: Hoy vamos a practicar las combinaciones por medio de una canción. Las combinaciones son: Dr, Cr, Gr, Tr. Niños vamos a aprender a leer la Pr con las cinco vocales a, e, i, o, u; a ver, todos vamos a cantar...

P: La pr con la (a) dice...

Ñ: pra

P: La pr con la (e) dice...

Ñ: pre...

P: La pr con la (i) dice...

Ñ: pri

P: La pr con la (o) dice...

Ñ: pro...

P: La pr con la (u) dice...

Ñ: pru...

Y así continua la canción con todas las combinaciones. Después les dice:

P: voy a mostrarles las diferentes combinaciones para que se note la diferencia. Listo: aquí:

Ñ: Pri, Dro, Dri.

P: Alce la mano el niño que conozca una palabrita con alguna de estas combinaciones pra, pre, pri...

Pasa Melisa y empieza a escribir.

P: ¿Qué dice ahí?

Ñ: Pruto

P: ¿Qué será Pruto?

Ñ: Pues nada...

Otras educadoras, aunque verbalmente reconocen la necesidad de desarrollar en los niños el lenguaje dada su importancia en la interacción, en la práctica recurren al uso de mecanismos de repetición e imitación, donde el lenguaje es un repertorio de símbolos más al que se llega por estos medios. Por tanto, la enseñanza se asume como un proceso unidireccional, con poco espacio para la interpretación, el diálogo y la negociación. La interacción se caracteriza por la emisión de instrucciones por parte del maestro y respuestas mecánicas de los niños, la reprobación de las manifestaciones espontáneas de ellos y la poca atención a sus conversaciones, pues lo que dicen con sus gestos, sus silencios, sus juegos, su llanto o sus palabras no se reconoce como importante para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. El aprendizaje del lenguaje por parte del niño se da fundamentalmente de manera mecánica y el niño es concebido como un sujeto pasivo al que hay que formar a través de la modificación de su conducta, dando prioridad al desarrollo de procesos perceptivos y motrices como precurrentes fundamentales para el aprendizaje de la lengua.

Dentro de este contexto, el maestro es quien tiene la palabra y la usa, sus preguntas son para ratificar lo dicho por él y pocas veces formula preguntas que promuevan procesos cognitivos complejos. Estas características de las prácticas pedagógicas, y los roles que el educador y los niños asumen dentro de ellas, son explicables, en parte, si se reconoce que la mayoría de los adultos responsables de la educación inicial en los contextos observados (madres comunitarias, jardineras, maestras o mujeres educadoras, técnicas o tecnólogas en preescolar) se formaron

bajo el enfoque de la tecnología educativa fundamentada en los conceptos de crecimiento y maduración, como condiciones previas al aprendizaje y bajo directrices de la puericultura.

De igual forma, tal fenómeno se puede entender desde las exigencias que muchos de los jardines infantiles hacen a las educadoras para desempeñar labores asistencialistas y de aprestamiento que inclusive, son explícitos en sus proyectos educativos institucionales.

Otro factor importante que permite comprender esta realidad en torno a la formación de las maestras es la ausencia de oportunidades para la reflexión sobre su propia práctica como estrategia de formación y de toma de conciencia sobre su quehacer, ya que solamente en la medida en que se promueva esta reflexión en torno a la relación entre teoría y práctica se podrá generar transformación pedagógica.

A partir de lo anterior, cabe preguntarse si en la escuela el maestro reconoce las construcciones que ha hecho el niño en relación con el lenguaje a partir del apoyo de la familia y del contexto cultural en que está inmerso y si además sus prácticas pedagógicas enriquecen tales construcciones y el desarrollo cognitivo. En este sentido, es necesario caracterizar las interacciones que se presentan en las instituciones educativas para reconocer cuáles de ellas se constituyen en formas de ayuda desde la teoría interaccionista que favorezcan el desarrollo del lenguaje y la cognición y cuál, entonces, es el sistema de apoyo que emplea el educador infantil.

Se parte entonces, de reconocer específicamente el papel que desempeña el docente o el adulto responsable de la educación de los niños como agente potenciador del desarrollo del lenguaje y su función cognitiva, ya que acorde con los planteamientos vgotkianos, la apropiación e interiorización de procesos psicológicos superiores, entre ellos el lenguaje, se da a través de una prolongada serie de pasos evolutivos que conllevan a la transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal. En este proceso se destaca el papel crucial que cumple la colaboración con otra persona, ya sea un adulto, un par más capacitado u otros miembros de la cultura.

En este sentido, la pregunta de investigación planteada fue: ¿Qué estrategias utiliza el educador infantil para favorecer el

desarrollo del lenguaje y la cognición, y cuáles de éstas se constituyen en formas de ayuda desde la teoría interaccionista?

4. Propósitos

El propósito fundamental de esta investigación es interpretar, a la luz del contexto y de las construcciones teóricas enunciadas, las formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje, para lo cual se realiza una lectura crítica de las prácticas pedagógicas e interacciones que se dan en los espacios donde realizan sus prácticas los estudiantes del programa de Educación Infantil de la U.P.N. Con lo anterior, se pretende generar construcciones teóricas en torno al lenguaje y al aprendizaje que permitan la elaboración de propuestas alternativas y cualificadas de la educación infantil en el país.

5. Metodología

La investigación está sustentada en un enfoque cualitativo desde una perspectiva interpretativa, ya que más que comprobar verdades se pretende comprender los hechos surgidos en un contexto educativo particular. El interés está entonces en construir una significación acerca de una realidad que se cuestiona.

Por tanto, se asume como objeto de la investigación una problemática que afecta la dinámica escolar y determina el desarrollo del lenguaje, eje central de esta investigación. En este sentido, se plantea como objeto las formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva, elemento dinámico que fluye como fruto de los intercambios sociales y del contexto de cada situación comunicativa que se da dentro del ámbito escolar. Es así como la investigación registra, interpreta y analiza las interacciones que se dan entre 9 educadoras infantiles y los niños pertenecientes a los grupos de maternal, gateadores, caminadores y párvulos, cuyas edades están comprendidas entre los 3 meses y los 3 años y los grupos en el rango de edad 3 a 5 años correspondientes a los grados de pre jardín y jardín, dentro del contexto de cuatro

instituciones infantiles, de carácter público y privado, donde realizan las prácticas educativas las estudiantes del Proyecto Curricular de Educación Infantil.

Se reconoce que los sujetos que interactúan en el proceso investigativo son portadores de historias plenas de sentidos, que tienen unas maneras singulares de ver y asumir la vida, y desde esas maneras configuran significados de la realidad. De esta forma, las comprensiones que se construyen en el proceso de investigación son el resultado de la interacción permanente entre todos los sujetos involucrados, lo cual pone de relieve la importancia del diálogo de saberes y el reconocimiento de la intersubjetividad, instancia donde dichos saberes se confrontan y reconfiguran en pro de la construcción de otros nuevos.

Desde este marco, la investigación hace uso de herramientas etnográficas que le permiten develar e interpretar la realidad investigada, tales como: la observación y registro de situaciones comunicativas en las que participan el educador y los niños; el desarrollo de entrevistas estructuradas y no estructuradas a educadores que posibiliten reconocer aspectos puntuales de su formación, experiencia pedagógica y concepciones que orientan su práctica y el análisis de documentos escritos con los que cuentan las instituciones y que dan razón de su historia y su sentido social y pedagógico.

La etnografía abre, así, la posibilidad de sumergirse en la dinámica de la cultura institucional, espacio en el que se ponen de manifiesto las distintas formas de que disponen los sujetos allí presentes para desarrollar el lenguaje como un instrumento por medio del cual el hombre se apropia y re crea la cultura en que vive.

Los datos obtenidos son confrontados con las construcciones teóricas alcanzadas en el proceso y, de esta manera, se categorizan y registran a través de rejillas de análisis que posibilitan consolidar un primer nivel de conclusiones para esta investigación y avanzar en la construcción de los lineamientos de una propuesta didáctica, que será el eje fundamental de la segunda investigación.

En consecuencia, el conocimiento es considerado como algo que se construye en el proceso mismo de comprensión de la

realidad y en ese diálogo de saberes mencionado, por lo tanto, el resultado no tiene la pretensión de llegar a niveles de generalización, ni universalidad; al contrario, esta aproximación a la realidad abre la posibilidad de nuevas preguntas e inquietudes, pues el conocimiento es inacabado y siempre en proceso de búsqueda de nuevos horizontes de significación y sentido. En esta lógica, se da cabida a la diversidad y a la heterogeneidad de eventos observados atendiendo a parámetros teóricamente relevantes, que enriquezcan la interpretación.

Así pues, las significaciones alcanzadas tienen gran relevancia pedagógica, no sólo en los espacios y contextos en que se da la mirada investigativa, sino para todos los que de una u otra manera están interesados en ampliar su comprensión en relación con el objeto de investigación, y en la implicación que tiene el ponerlo en relación con el lenguaje y la comunicación.

En concordancia con lo dicho, la intención, en relación con la construcción del conocimiento en un enfoque cualitativo, es comprender nuevos mundos y abrir rumbos, contrario a constatar lo que ya se sabe o se supone.

De acuerdo con lo planteado se pueden reconocer en la investigación las siguientes fases, entendidas como momentos no necesariamente lineales del proceso investigativo:

Primera fase: comprende la exploración e indagación de la realidad; el diseño y elaboración de instrumentos; la recolección de información; y la reformulación de la pregunta de investigación.

Segunda fase: ampliación del estado del arte.

Tercera fase: análisis de la información. Comprende la definición de las categorías de análisis y la interpretación de la información.

Cuarta fase: construcción del marco teórico de referencia.

Quinta fase: lineamientos para el diseño de una propuesta pedagógica para promover el desarrollo del lenguaje en la educación inicial.

Sexta fase: sistematización y divulgación de la investigación.

6. Análisis de los resultados

El análisis de los datos se desarrolló por rangos de edad de acuerdo a como se organizaron los grupos para la observación y registro. El primero abarcó las edades comprendidas entre los tres meses y tres años y el segundo, de tres a cinco años.

6.1. Rango de edad: 3 meses a 3 años

Las situaciones comunicativas registradas y analizadas en el grupo de 3 meses a 3 años permitieron reconocer mayoritariamente una interacción bidireccional en la que se da reciprocidad entre los participantes; de esta manera se configura un microcosmos de acción mediada no solamente por la palabra, ya que los elementos paralingüísticos y no verbales del educador y del niño otorgan significación al proceso comunicativo, en la medida en que son intencionales, responden a una necesidad particular y configuran formas de representación enactiva, icónica y/o simbólica.

En el siguiente registro se observa cómo la educadora interpreta los elementos no verbales del niño y a partir de ellos da respuesta a su intencionalidad:

N/ (Toma un triciclo atrayéndolo hacia sí.)

E/ ¿Quieres montar? (Sube a la niña pero ella llora.) La maestra insiste y le dice: ¡piii,piii!

N / (Se rehúsa corporalmente, llora.)

E/ La baja y dice: ¡Ah, lo que quieres es llevarlo!

En este rango de edad, la interacción se caracteriza por ser diádica, niño (N) - educadora (E), y está marcada por una relación cara a cara en la que el educador ejerce una influencia directa sobre el niño y es asimétrica por ser el educador quien controla la participación. Sin embargo, esa relación cara a cara está configurada en un marco relacional que contempla, además, la interacción de la educadora con el grupo y la intervención de otros adultos.

Las respuestas del niño se enmarcan en la etapa prelingüística en la cual es usual el empleo de gestos o reacciones como llorar, extender los brazos, tocarse el estómago o el pene, sonreír o abrir la boca en señal de rechazo o de agrado. Dichas respuestas son acordes con el carácter simpráxico del lenguaje (Luria 1995), con la fase de representación enactiva en la que se encuentran los niños y con el uso que inicialmente ellos hacen del lenguaje, orientado hacia la petición de ayuda, como se aprecia en la siguiente situación:

Julián se levanta rápidamente moviendo sus pies como en un «trote» y llama a la profesora.

N/ mamá (y se toca el pene)

E/ ¿Tienes chichí Julián?

N/ Él responde afirmativamente con la cabeza...

Por otra parte, la educadora interpreta y responde a las intenciones de los niños a través de acciones como abrazarlos, darles un masaje en el estómago, besarlos, corretearlos para que la obedezcan en un contexto de juego o invitarlos a comer abriendo la boca para que el niño la imite. Dichas respuestas son acompañadas en la mayoría de las veces con lenguaje verbal, contacto físico y afectivo. La educadora asume así el papel de mediadora en la construcción de significados a través de la intersubjetividad.

Es importante anotar que para reconocer e interpretar las intenciones de los niños las educadoras recurren a la pregunta y a la observación de sus manifestaciones. Estos apoyos se evidencian especialmente ante necesidades básicas cotidianas como la comida, el sueño y la protección. Son espontáneas ya que surgen como reacción a una necesidad expresada en el momento por el niño.

La educadora, como interlocutora más capacitada, ejerce un papel importante al motivar al niño a comunicarse, a expresar lo que desea y a comprender el significado de los gestos y la complejidad de sus palabras, con lo que contribuye al avance en las zonas de desarrollo próximo. Las acciones de la educadora

hacen parte de lo que Bruner (1995) ha denominado Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS) en tanto se constituyen en un ambiente que facilita el aprendizaje.

En la etapa prelingüística entonces, la construcción de significados permite reconocer la conexión entre lenguaje y pensamiento y está referida fundamentalmente al uso de lugares y objetos, al aprendizaje de convenciones sociales, a la interiorización de normas, de imágenes de autoridad y poder y al reconocimiento de identidades. Este proceso es apoyado por la educadora fundamentalmente a partir de preguntas, explicaciones o justificaciones que da al niño.

Posteriormente, hacia el final de la etapa prelingüística, la construcción de significados se amplía hacia la interpretación y evaluación de eventos, a través de estrategias como la pregunta, los requerimientos, las explicaciones y las conversaciones. La educadora en este rango de edad privilegia con mayor frecuencia la pregunta para promover el uso del lenguaje en los niños y la conversación sobre situaciones cotidianas que permiten el desarrollo de la intersubjetividad en el intercambio de papeles durante el proceso comunicativo. Es importante anotar que en el desarrollo de estas estrategias, los elementos paralingüísticos acompañan y acentúan la intencionalidad de las acciones discursivas del educador y en esta medida se constituyen en otra estrategia de apoyo al desarrollo del lenguaje.

De forma específica, la pregunta se realiza, o bien para indagar necesidades, interpretar y reformular las producciones de los niños, o bien, en menor proporción, para identificar características o propiedades físicas de las personas o elementos del contexto. Su utilización permite, en ambos casos, el reconocimiento de significados de aspectos prosódicos propios de esta estrategia comunicativa, como también, elementos de la comunicación dialógica (toma de turnos y estructura pregunta - respuesta). Estas características se evidencian en el siguiente registro:

La educadora acuesta a la bebé para cambiarle el pañal, sobre la mesa cerca a una gran ventana. La niña tiene su mirada fija en la ventana.

- E/ ¿Quieres salir al parque?
N/ Agita sus piernas y brazos.
E/ Pero ahora no podemos porque llueve y te pones malita.
N/ No retira la mirada de la ventana.
E/ Mira, allí está el columpio y el rodadero. ¡Mira! Llegó un pajarito a comer.
N/ Extiende el brazo señalando.

De otra parte, en relación con la estrategia de los requerimientos, se puede apreciar que éstos se emplean con la intención de provocar una respuesta en el niño; son del tipo de órdenes, solicitudes e invitaciones a la acción física sobre los objetos o a la producción lingüística particular. La intervención está orientada a justificar las acciones de la educadora como respuesta a los comportamientos del niño para regular su acción y construir significados, a partir de la aprobación o no de una expresión en un contexto comunicativo, como se evidencia en el siguiente registro:

La educadora al darse cuenta que Mauren se duerme, se dirige a ella, la lleva al baño, le moja la cara y le dice:

- E/ Mauren es que tú siempre te duermes a la hora del almuerzo y tienes que almorzar.

Con base en los anteriores análisis, se puede afirmar que el uso por parte de la educadora de preguntas, indicaciones, órdenes y peticiones son estrategias muy similares a las realizadas por las madres o cuidadores en los intercambios con los niños/as, es decir, no pasan de ser ese sistema de apoyo natural (LASS) que ofrecen todos los adultos que interactúan con pequeños, los cuales no tienen una intencionalidad pedagógica explícita de enseñar; en palabras de Rodríguez (2002) no se constituyen en un Sistema de Apoyo Pedagógico.

Lo anterior confirma la necesidad de trascender de una parte, los propósitos meramente asistencialistas de algunas instituciones educativas que atienden la infancia menor de 5 años, y de otra, la de reorientar y transformar las prácticas educativas de las educadoras a fin de ofrecer a los niños mayores

posibilidades de desarrollo de sus competencias comunicativa y cognitiva.

6.2 Rango de edad 3 a 5 años

A diferencia del grupo de edad de 3 meses a 3 años, en este grupo de edad la comunicación se caracteriza por ser fundamentalmente verbal, disminuyendo los elementos paralingüísticos y no verbales que la acompañan, tanto en los niños como en el educador.

Así, el habla es el principal medio de apoyo al desarrollo del lenguaje en los niños mayores de tres años, ya que su uso en las diversas situaciones cotidianas que se viven en el aula conduce al reconocimiento de las intenciones comunicativas, de sus funciones y de su estructura. De esta manera, se aprecia cómo el habla es empleada para influir en los comportamientos de los niños. Con la misma intención de influir, la maestra reprocha, castiga, llama la atención, hace requerimientos de orden, de petición y de invitación, con lo cual expresa significados contruidos por ella en torno a la autoridad, a la relación maestro-niño, a la infancia, sin la conciencia, quizás, de que las palabras representan una realidad y que a través de ellas los niños le asignan significados.

Las interacciones que establecen las educadoras con los niños en el grupo de edad de 3 a 5 años, están caracterizadas por ser mayoritariamente unidireccionales, poco colaborativas y asimétricas, ya que sólo la educadora tiene clara la intencionalidad de lo que se hace y en este sentido es ella quien tiene el control de la comunicación a través de formas verbales, tales como preguntas, requerimientos, halagos o reproches. De esta manera, el niño asume un papel pasivo, pues sus intervenciones no son tenidas en cuenta para realizar expansiones semánticas, para aclarar o para conflictuar y pocas veces es él quien pregunta o promueve una conversación. En consecuencia, se presentan mínimas posibilidades de contingencia a las respuestas de los niños y de reciprocidad entre los participantes.

En el siguiente registro vemos cómo las expresiones de los niños son ignoradas, desperdiciando oportunidades de ampliar sus saberes, ya que al maestro sólo le interesa que el niño

responda lo que él pretende enseñar, en este caso una letra específica, a través de la asociación de sonidos con una imagen. No se propicia la lectura de textos contextualizados, se trata de un ejercicio de memoria visual, en el que se etiqueta pero no se construyen sentidos.

- E/ ¿Qué es esto? (señala un dibujo)
N/ Una mosca. Profe mi mamá mata las moscas porque pegan infecciones.
E/ ¿Qué es esto? (señala un dibujo)
N/ pues una rana.
E/ ¿Si será una rana? Recuerden que estamos repasando la ese (s)
N/ ¡Ay! Yo sé, es un sapo.
E/ ¿Y los sapos dónde viven?
N/ En el agua.
E/ Los sapos viven tanto en el agua como en la tierra. Ahora ustedes van a decir palabras que empiecen por las letras M y S y las vamos a escribir en el tablero.

En menor número, se encuentran interacciones de carácter bidireccional, no en el sentido diádico (maestra-niño) únicamente, sino también a través de intercambios directos entre la educadora y el grupo.

La mayoría de las interacciones de la educadora son de carácter instruccional y se dan en situaciones formales de enseñanza a través de preguntas, órdenes, requerimientos e instrucciones, que controlan, condicionan y guían la atención del niño hacia unos contenidos pensados de antemano. En consecuencia, no hay negociación de significados, los niños son inducidos o conducidos hacia los significados que posee la educadora (a veces errados) y, cuando la hay, es una aproximación para establecer acuerdos con fines procedimentales y no como producto de conflictos socio-cognitivos. En el siguiente registro, se puede evidenciar como la educadora promueve la repetición de algunos conceptos, ya trabajados de una manera mecánica, sin importar las respuestas de los niños y sin confirmar si los niños tienen o no claridad conceptual para ampliar o aclarar la información:

- E/ ¿Qué estamos celebrando esta semana?
E/ ¿Se acuerdan que hablamos ayer?
N/ Siiiiii.
E/ ¿De qué hablamos ayer? ¿De qué hablamos el lunes, el martes?
¿Hoy que día es?
N/ Hoy es día de fiesta.
E/ Pero la fiesta todavía se demora. ¿Se acuerdan que ayer por grupitos hicieron los barcos?
N/ Cristóbal Colón.
E/ ¿Y que le pasó a Cristóbal Colón para que se subiera a los barcos?
N/ Para...
E/ Muy bien. Nosotros ya hicimos el recuento de lo que hizo Cristóbal Colón. De los tres barcos que se llamaban ¿Cómo?: La Pinta, la Niña y la...
N/ la Santa María.

Los enunciados planteados por la educadora son de carácter informativo, referidos sólo a personas, objetos, animales y no a acciones o procesos, lo cual remite al niño a unos referentes limitados (vaca, nube, leche, agua, meñique, cinco). De manera ilustrativa, el siguiente registro muestra el énfasis en el enunciado de elementos sin ampliar el contenido referencial hacia acciones y procedimientos que permitan establecer relaciones entre conceptos y ampliar los saberes previos de los niños, tal y como se evidencia en las siguientes intervenciones:

- E/ ¿Qué animal es este?
Ns/ La vaca.
E/ ¿Y la vaca que nos da?
N/ leche.
(Así continúa con otros animales.)

Así, los aspectos cognitivos que se promueven son limitados, ya que no hay una acción intencional de la maestra por generar tareas cognitivas complejas, retos y resolución de problemas. Los diálogos y actividades se descomponen en tópicos o pasos sin significado, cuyo fin sólo es conocido por la educadora, que

en su manera de guiar la actividad no permite verla como un todo, en la que el niño, como lo sugiere Rogoff (1993), tenga la posibilidad de participar en el logro de submetas significativas.

Durante el desarrollo de las actividades, las educadoras utilizan estrategias discursivas para favorecer la construcción de significados como la pregunta, el diálogo, la explicación, la narración y la instrucción a través del uso de canciones, láminas, dibujos, cuentos y juegos.

De las anteriores estrategias, la pregunta es la que con mayor frecuencia utilizan las educadoras en sus interacciones con los niños, la cual se formula como un enunciado que implica un requerimiento de información, según una temática o actividad referida. Dichas preguntas conllevan intencionalidades particulares tales como: reconocer intereses, necesidades y vivencias de los niños relacionadas con su vida cotidiana; otras están referidas a los contenidos y actividades llevadas a cabo en el aula y buscan reconstruir hechos o informaciones y evaluar al identificar saberes o señalar el error.

En el siguiente registro la pregunta va orientada hacia la reconstrucción de una experiencia vivida y la nominación de objetos de esa realidad.

E/ ¿Ustedes se acuerdan cuando fuimos a la granja?

N/ Si.

E/ ¿Se acuerdan que por ahí había un animalito que hacía muuu?
¿Cómo?

N/ muuu

E/ ¿Y ese animalito cómo se llamaba?

N/ vaca

Este tipo de preguntas, aunque se usan como estrategia para dar participación a los niños, no conducen a verdaderos diálogos, puesto que no se tienen en cuenta las respuestas de los niños. La maestra en ocasiones pregunta y se responde al mismo tiempo, evidenciando una interacción de carácter unidireccional. De igual manera, no generan conflictos sociocognitivos debido al carácter cerrado de las mismas, lo cual da lugar a que las respuestas de

los niños sean monosilábicas, o sencillamente obvias. Las preguntas también inducen las respuestas, sin que planteen la necesidad de reflexionar sobre su sentido y sin que se ubiquen en un contexto significativo.

Sin embargo, a través de éstas el niño amplía su conocimiento sobre su estructura y función comunicativa; identifica cuándo y para qué se pregunta y reconoce el proceso de alternancia de turnos. Es importante anotar que estos aprendizajes que el niño logra en torno al lenguaje, no son necesariamente producto directo de una acción reflexiva y sistemática que promueva el educador, sino resultado del uso que el niño hace de estos elementos en situaciones comunicativas bajo condiciones concretas de la vida cotidiana, en el recreo, en la calle, en la familia, cuando relata lo vivido, cuando describe el juguete que quiere, cuando compara su cuaderno con el del compañero o cuando explica por qué lo castigaron.

Los problemas anteriores se recrudecen cuando las preguntas pretenden inducir el aprendizaje de una letra, o un sonido, ya que además de insistir en el aspecto fonológico, se desconoce el significado que el niño puede atribuir a las palabras, de acuerdo con su contexto sociocultural; la docente pregunta esperando una única respuesta, de acuerdo con la letra que desea enseñar, como se aprecia en el siguiente registro:

- E/ Hoy vamos a ver la letra b, con la que se escribe beso, boca, balón, bebé. ¿Qué más?
N/ Barco. . .Bolsa
E/ Bueno, ahora me van a decir palabras que empiecen con ba
E/ ¿Qué empiecen por?
N/ ba
E/ Porque la b con la a suena...
N/ ba
N/ balón
E/ ¿Dónde vamos cuando tenemos chichí?
N/ Al baño
E/ ¿Qué colocamos en las ventanas el día de la independencia?
N/ dibujos
E/ ¿Cuáles dibujos? Ban...

- N/ banderas
E/ ¿Dónde guardan los papitos la plata?
N/ en la alcancía
E/ ¿Alcancía empieza por ba?
E/ ¿Qué lugar? Ban...
N/ banco
E/ Ahora me van a decir palabras que empiecen con bi. ¿Cómo se llama el lugar dónde se guardan los libros?
N/ maleta
E/ ¿Maleta empieza con bi? Se llama biblioteca. ¿Cómo se llama?
N/ Biblioteca
(Así continúa con la be, con la bo y con la bu.)

Así mismo, las preguntas no se desarrollan en un contexto colaborativo, pues al ser cerradas y retóricas no permiten la negociación de significados, ya que existe una meta fija en su formulación, lo cual limita la posibilidad de generar nuevas preguntas y en este sentido cierran la interacción, puesto que el educador, al conocer de antemano las respuestas, las dirige básicamente hacia la repetición o evaluación de la información recibida.

La pregunta de esta manera no promueve respuestas que conduzcan a la narración, explicación o argumentación, en donde se movilicen procesos cognitivos de análisis, comparación, clasificación, entre otros. La pregunta está orientada entonces a la indagación de las representaciones que tiene el niño en torno a la realidad (aspecto óptico), pero en ningún momento promueve procesos de reflexión sobre el mismo lenguaje o sobre los procesos cognitivos que posibilitan la construcción de la realidad (aspecto epistémico), como se aprecia en el siguiente registro:

- E/ todos estos animales estaban en la granja. ¿Qué animal es este?
N/ La vaca.
E/ ¿Y la vaca que nos da?
N/ Leche.....
E/ Y nosotros nos encontramos y nos fuimos caminando y mi amigo Juan me dijo que si yo quería ir a pasear. Él me dijo que si iba caminando me cansaría mucho, entonces me prestó a mi amigo caballo.

¿Y para qué nos sirve el caballo?

N/ para correr

E/ para correr muy bien.

N/ para montarse encima.

E/ muy bien

N/ él come pasto.

(Así sigue el registro con otros animales.)

La canción, el juego y el dibujo, como medio a través de los cuales se hace uso de estrategias discursivas como la pregunta, son utilizados de manera instrumental para favorecer el desarrollo de contenidos sin aprovechar su riqueza lúdica, creativa y significativa, de forma que permitan procesos de comunicación, representación y recreación de la realidad. Así, es desconocida la posibilidad de estos medios para afectar la zona de desarrollo próximo y en este sentido, no permiten al niño proyectarse, «verse como si» en otras realidades y por consiguiente favorecer el desarrollo de procesos discursivos y cognitivos.

7. Conclusiones

a) Las concepciones en torno al lenguaje y la cognición expresadas por las educadoras de ambos grupos de edad privilegian su función comunicativa y el papel de la imitación en el aprendizaje. Estas concepciones se ven reflejadas en las intenciones con que son utilizadas las estrategias y en las estructuras del lenguaje que favorecen. En sus concepciones se privilegian aspectos relacionados con el componente fonológico, léxico y sintáctico.

b) El análisis de las estrategias utilizadas por el educador que interviene con el grupo de edad de 3 a 5 años, permite reconocer que éstas en su generalidad son consideradas como estrategias de apoyo al desarrollo del lenguaje y la cognición, pero sólo en el sentido de su estructura formal, ya que en el caso de la lengua, por ejemplo, en la enseñanza de la lectura y la escritura se da un especial énfasis al aprendizaje de la letra y su sonido dejando de lado los componentes semántico y

pragmático. Desde el aspecto cognitivo, promueve procesos básicos de la memoria y la atención y el establecimiento de relaciones entre los objetos y los hechos se hace de manera mecánica.

c) El proceso de interacción que se da entre educadora y niño en el grupo de 0 a 3 años presenta diferencias significativas con respecto al grupo de 3 a 5 años, en el sentido de que en el primer grupo de edad se evidencia una semejanza con las interacciones bidireccionales y diádicas que se dan en contextos familiares, en contraposición con las interacciones de tipo unidireccional que se establecen en el rango de edad de 3 a 5, años dado que éstas se dan en contextos formales de aprendizaje en los que se reduce el nivel de intersubjetividad y la comunicación se establece básicamente entre la educadora y el grupo perdiendo su reciprocidad.

d) Las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas por el educador infantil no se constituyen en formas de ayuda desde la teoría interaccionista para el desarrollo del lenguaje y la cognición en tanto:

- Se usan en contextos de interacción unidireccional y de manera espontánea, lo cual no favorece la internalización del lenguaje, en relación con sus usos y los contextos de realización, puesto que dicha internalización requeriría de una estructura colaborativa, bidireccional e intencional que posibilite al niño aprender a utilizar el lenguaje en contextos de comunicación funcional. Estos contextos le permitirán posteriormente consolidarse como un participante hábil en la vida social y cultural, avanzar en el desarrollo del pensamiento y en la construcción de conocimiento.
- Restan posibilidad a un aprendizaje autónomo, donde se promueva el paso de un aprendizaje tutoriado a un aprendizaje autorregulado en el que el niño tenga la capacidad de guiar su actividad, de acuerdo con un plan verbalizado que plantee retos, situaciones o tareas diferentes, permitiéndole resolver un problema, que sin ayuda no habría sido capaz de resolver.
- No promueven conflicto sociocognitivo, ni la negociación de significados, aspectos fundamentales en el desarrollo,

el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje. El conflicto sociocognitivo se genera en la medida en que el niño tiene la oportunidad de participar en interacciones donde se confrontan diferentes puntos de vista y se construyen acuerdos a partir de procesos de negociación.

- La pregunta como una de las estrategias discursivas más utilizadas no es empleada como acción lingüística que abra la posibilidad de una comunicación dialógica y se convierta en la herramienta fundamental para promover el deseo por conocer cosas nuevas, a partir de la capacidad de interrogarse e interrogar a otro, como también de reflexionar sobre el propio saber y sobre el cómo se aprende.

e) Las anteriores conclusiones en torno a la práctica de los docentes nos llevaron entonces, a reconocer que la construcción de formas de ayuda desde la teoría interaccionista, para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en los niños, está relacionada con varios factores, como:

- El fortalecimiento en los docentes de concepciones en torno al lenguaje y a la lengua desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural, que permita además de reconocer el sistema formal de reglas de la lengua, comprender el lenguaje y los sistemas de signos como actividades humanas que posibilitan la cognición, la comunicación y recreación de la realidad a través de procesos complejos de construcción de la significación.
- El reconocimiento por parte de los docentes de la existencia de una relación entre el lenguaje y la cognición, con fundamento en la comprensión del lenguaje como sistema semiótico de mediación y de representación de la realidad.
- La reflexión sobre la propia práctica para que los docentes objetiven la forma como orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje y de la lengua, y analicen la coherencia entre tales prácticas y la concepción de lenguaje explicitada anteriormente, de manera que se posibilite una retroalimentación entre teoría y práctica que permita la reconstrucción constante de las mismas.

f) Las anteriores reflexiones conducen a la necesidad de pensar en una formación específica, reflexiva y sistemática de las educadoras sobre el lenguaje. Esta formación debería promover procesos intencionales de afectación de sus prácticas, lo cual implica trabajar en torno a las concepciones, de tal forma que sean coherentes con enfoques pedagógicos, psicológicos, didácticos y lingüístico-discursivos.

8. Proyecciones

Las conclusiones de esta investigación, cuyo carácter es interpretativo, dieron paso a la estructuración de lineamientos discursivos, pedagógicos y didácticos, a partir de los cuales surgió una segunda investigación, sustentada en la investigación – acción, orientada a afectar las prácticas pedagógicas de las educadoras y cuyo eje central es «la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva».

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Coll, S. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Damasio, A. y Damasio, H. (sf). *Cerebro y Lenguaje*. Documento policopiado.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: a Transactional Sociopsycholinguistic View. En Ruddell, R.; Ruddell, M. y Singer, H. (ed) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, NJ: IRA. 1093 a 1131.
- Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996a). *Lenguaje y mundos posibles*. Bogotá: Universidad Distrital y Colciencias.

- Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996b). *Lenguaje e interacción en la educación preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital y Colciencias.
- Kintsch, W. (1994b). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension. En Ruddell, R.; Ruddell, M. y Singer, H. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, NJ: IRA. 951-995.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones ciencias del hombre.
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. En *Métodos*. Tomo I. Madrid: La Muralla S.A.
- Rodríguez, M. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital y Colciencias.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Tough, J. (1989). El uso del lenguaje en los niños. En Tough, J. *El aprendizaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Sobre las autoras

Claudia Marcela Rincón

Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional, del Proyecto Curricular de Educación Infantil. Responsable de las cátedras de comunicación y lenguaje I, lectura - escritura y currículo. Coordinadora del equipo de investigación y del espacio enriquecido de comunicación y lenguaje. Co-investigadora de la sistematización de prácticas pedagógicas innovativas de las facultades de humanidades y educación.

Correo electrónico: cmrincon@pedagogica.edu.co

Ivoneth Lozano

Docente catedrática e investigadora del grupo de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Curricular de Educación Infantil. Docente catedrática e investigadora del grupo de investigación del Lenguaje Identidad y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas del Programa de especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos. Docente de planta de la Normal Distrital María Montessori, ciclo complementario.

Correo electrónico: milozano@pedagogica.edu.co

Claudia Rincón, Ivoneth Lozano, Martha Sierra, Zulma Zuluaga y Consuelo López

Martha Sierra

Docente Ocasional Tiempo Completo e investigadora del grupo de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Pedagógica Nacional del Proyecto Curricular de Educación Infantil. Coordinadora de práctica del ciclo de profundización. Docente catedrática de la Fundación Universitaria Los Libertadores en la Licenciatura de Educación Preescolar.

Correo electrónico: mlsierra@pedagogica.edu.co

Zulma Zuluaga

Docente Ocasional Tiempo Completo del Departamento de Lenguas, investigadora del grupo de Comunicación y Lenguaje y docente del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: zzuluaga@pedagogica.edu.co

Consuelo López

Docente catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional del Proyecto Curricular de Educación Infantil. Coordinadora de práctica educativa. Co-investigadora de proyectos sobre evaluación ambiental del campus universitario, práctica pedagógica innovación y cambio, evaluación de impacto de la propuesta Grado Cero en el Distrito Capital.

Correo electrónico: clrodriguez@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 30-07-07

Fecha de aceptación: 06-11-07