

Sistematización de la experiencia pedagógica de formación profesional para estudiantes de fonoaudiología que realizan prácticas profesionales en instituciones educativas de primera infancia

Carolina Cortés Martínez
María Lucía Rojas Peñaloza

Universidad ICESI
Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia
Profesora María del Carmen Buriticá

Santiago de Cali, Colombia
17 de mayo de 2023

Tabla de contenido

Introducción	4
Justificación	5
Contexto.....	5
Ejes.....	6
Eje central	6
Ejes de apoyo	6
Objetivos	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos	7
Marcos de referencia.....	7
Antecedentes	7
Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado	7
Sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN – CINDE	8
Necesidades de formación para el desarrollo integral de la primera infancia: perspectiva desde un estudio regional	9
Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas.....	10
Rol del fonoaudiólogo en instituciones educativas en ciclos preescolar y básica primaria.....	10
Marco conceptual.....	11
Práctica profesional en fonoaudiología	11
Desarrollo infantil: perspectivas de desarrollo, concepciones de infancia y enfoques de atención a la primera infancia.	15
Perspectivas de desarrollo	15
Desarrollo infantil como proceso de subjetivación.....	15
Desarrollo infantil desde un enfoque psicosocial	17
Desarrollo infantil desde una perspectiva de neurodesarrollo	18
Concepciones de infancia y enfoques de atención a la primera infancia.....	20
Narrativa y formación.....	21
Estrategia metodológica.....	24
Fuentes de información.....	24
Descripción	29
Reflexión e interpretación.....	34
Eje de apoyo 1	35

Eje de apoyo 2	40
Eje de apoyo 3	45
Conclusiones	51
Referencias bibliográficas.....	54
Anexos	57
Anexo A. Entrevista a la docente instructora de práctica que acompañó la práctica profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia	57
Anexo B. Primera carta a un amigo de la infancia.....	70
Anexo C. Segunda carta a un amigo de la infancia.....	73
Anexo D. Carta a los estudiantes	76
Anexo E. Carta a las instituciones educativas.....	79
Anexo F. Matriz: estructura del acompañamiento a la práctica profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia.....	81

INTRODUCCIÓN

La sistematización de experiencias consiste en una práctica de reconstrucción, análisis y reflexión sobre una experiencia “mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo” (Barnechea y Morgan, 2010, p. 103). El objeto de conocimiento de la sistematización es la experiencia que se da principalmente en el marco de proyectos o programas de intervención intencionada que tienen como objetivo transformar la realidad. La reconstrucción de esa experiencia -es decir, el proceso de sistematización- busca “extraer y hacer comunicables los conocimientos que se producen en los proyectos de intervención en la realidad” (Barnechea y Morgan, 2010, p. 97) con el fin de generar puntos de partida para la transformación.

El presente trabajo de sistematización se centra en la experiencia y el rol pedagógico de una docente instructora de práctica¹ que acompañó la formación profesional de estudiantes de fonoaudiología de una institución de educación superior privada, quienes realizaron prácticas profesionales en distintas instituciones educativas de primera infancia durante un periodo de cuatro años desde el segundo semestre del año 2018 hasta el primer semestre del año 2022 en la ciudad de Bogotá.

El objetivo principal del ejercicio de sistematización consistió en analizar la experiencia y el rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología en el marco de la práctica en instituciones educativas de primera infancia. Para ello, se implementó el método DRI (descripción, reflexividad e interpretación) a partir del cual se identificaron y se describieron los componentes y las acciones realizadas durante la práctica con base en tres ejes planteados: concepciones de niño y de desarrollo infantil que orientaron la práctica pedagógica, características de la experiencia pedagógica, y fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asumió la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de sus estudiantes.

Inicialmente se planteó el ejercicio de sistematización desde una perspectiva que incluyera a todos los agentes involucrados en la experiencia. Sin embargo, debido a dificultades en el acceso a fuentes específicas de información, la perspectiva del proceso de sistematización cambia y se enfoca en la voz de la docente instructora de práctica como protagonista principal de la experiencia.

¹ Docente encargada de orientar y supervisar las acciones de práctica profesional que realizan los estudiantes en distintas instituciones educativas.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de sistematización se enfoca en la reflexión sobre el quehacer profesional de una docente instructora de práctica que participa en procesos de educación y formación de profesionales en fonoaudiología que trabajan con primera infancia. Este ejercicio de reflexión permite: a) identificar las concepciones de niño y de desarrollo infantil de la docente instructora que orientan la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología; b) explorar y analizar las estrategias de educación y formación implementadas por la docente en el acompañamiento pedagógico a los estudiantes de fonoaudiología; y c) proponer nuevas formas de acompañamiento profesional a la primera infancia desde esta disciplina.

Este ejercicio de sistematización constituye un beneficio para: a) el profesional responsable de la experiencia por cuanto le permite identificar, comprender, cuestionar y enriquecer concepciones personales sobre la infancia, el desarrollo infantil y el rol del profesional en salud en esta área; b) los estudiantes de fonoaudiología (y de otras disciplinas relacionadas) en proceso de formación por cuanto enriquece sus experiencias de aprendizaje en escenarios de práctica profesional con primera infancia; c) las instituciones educativas en las que se desarrollan experiencias similares por cuanto optimiza las prácticas pedagógicas que ofrecen y reciben; y d) la población de primera infancia que participa como beneficiaria de experiencias similares porque posibilita la creación de experiencias de intervención y acompañamiento integrales y renovadas.

Asimismo, este ejercicio de sistematización aporta al campo disciplinar de la fonoaudiología y a las instituciones educativas desde donde se agencian experiencias similares por cuanto ofrece valiosas concepciones de otros campos disciplinares que invitan a desplegar nuevas rutas de acción pedagógica para el beneficio de los estudiantes en proceso de formación y de la primera infancia que participan de ese tipo de experiencias pedagógicas.

CONTEXTO

La práctica profesional en los programas de pregrado en fonoaudiología puede enmarcarse en escenarios de salud, educación, comunidad y empresa. En el escenario de educación, los estudiantes de fonoaudiología desarrollan competencias profesionales para trabajar con población infantil, adolescente y adulta vinculada al sistema educativo en todos los niveles, con el equipo docente, con los padres de familia y con toda la comunidad directamente involucrada en el proceso educativo, con el fin de optimizar el aprendizaje y la comunicación que tienen lugar en este contexto.

Específicamente para el campo de la primera infancia, en el escenario educativo, los estudiantes de fonoaudiología diseñan e implementan programas que promuevan el desarrollo comunicativo y

prevengan la aparición de desórdenes comunicativos; determinan el estado de las habilidades de aprendizaje y comunicación de la población escolarizada a través de herramientas de observación y valoración; e implementan estrategias para acompañar el desarrollo infantil, particularmente en las dimensiones cognitiva, comunicativa y de lenguaje de los niños vinculados a las instituciones educativas en las que se desempeñan.

La experiencia pedagógica de formación profesional para estudiantes de fonoaudiología que se desempeñan en contextos educativos de primera infancia, que constituye la experiencia objeto de sistematización, se desarrolló en el marco de un programa de pregrado en fonoaudiología ofrecido por una institución de educación superior privada en la ciudad de Bogotá. La experiencia también tomó lugar en distintas instituciones privadas de educación preescolar, básica y media en las que se llevaron a cabo las actividades de práctica profesional, también ubicadas principalmente en el sector norte de la ciudad de Bogotá.

La experiencia objeto de sistematización fue desarrollada en un periodo de cuatro años, desde el segundo semestre del año 2018 hasta el primer semestre del año 2022, y tuvo como actores principales: a) la docente instructora de práctica que realizó acompañamiento pedagógico a los estudiantes de fonoaudiología; b) los estudiantes de fonoaudiología que cursaron la práctica profesional y recibieron instrucción y acompañamiento grupal e individual por parte de la docente durante la ejecución de las acciones profesionales previamente señaladas; c) los niños vinculados a los niveles de preescolar y primaria que fueron usuarios de los servicios y actividades que ofrecieron los estudiantes de fonoaudiología en el marco de su práctica profesional.

EJES

El ejercicio de sistematización se realiza a partir de la definición de ejes centrales y de apoyo que permiten precisar los aspectos específicos de la experiencia en torno a los cuales se desarrolla la sistematización. Estos ejes le otorgan estructura al proceso de sistematización y favorecen su lectura desde una óptica específica (Duve, s.f.).

Eje central

Experiencia pedagógica de acompañamiento a la formación profesional de estudiantes de fonoaudiología que realizan prácticas profesionales en instituciones educativas de primera infancia.

Ejes de apoyo

1. Concepción de niño y de desarrollo infantil, de la docente instructora, que orienta la experiencia pedagógica de formación profesional de estudiantes de fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.

2. Características de la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología, ofrecida por la docente instructora a los estudiantes, en contextos educativos para la primera infancia.
3. Fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la experiencia y el rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología en el marco de la práctica en instituciones educativas de primera infancia.

Objetivos específicos

1. Describir la concepción de niño y de desarrollo infantil, de la docente instructora, que orientan la experiencia pedagógica de formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.
2. Identificar las características de la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología, ofrecida por la docente instructora, en contextos educativos para la primera infancia.
3. Identificar las fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología.

MARCOS DE REFERENCIA

Antecedentes

A continuación, se presentan cinco antecedentes de investigación convencional y de sistematización de experiencias que ofrecen distintos aportes al presente trabajo de sistematización en términos de marcos conceptuales, lineamientos, metodologías y reflexiones.

1. Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado.

Este trabajo refleja una investigación convencional cuyo objetivo consistió en conocer las percepciones de los estudiantes de quinto y sexto nivel de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar de la Universidad Nacional de Costa Rica, sobre las necesidades de formación profesional en cuanto a la atención y educación en la primera infancia.

La metodología de la investigación consistió en recopilar información relacionada con la experiencia laboral, las experiencias y cursos que brinda la carrera en relación con la primera infancia, las necesidades de formación y los aspectos que la carrera debe mejorar para brindar una formación docente acorde con las necesidades y demandas actuales en el campo de la atención y educación para la primera infancia. Adicionalmente, se realizó investigación teórica, revisión del plan de estudios de la carrera de preescolar, y recopilación de conocimientos construidos en la experiencia del proyecto de investigación titulado *Primera infancia: Hacia una propuesta de formación profesional contextualizada y pertinente*.

Los hallazgos de la investigación revelan las percepciones de los estudiantes quienes consideran que su proceso de formación carece de instrumentación profesional para el trabajo con la primera infancia desde el nacimiento hasta los cuatro años. Adicionalmente, la investigación pone de manifiesto la importancia de trabajar los procesos de intervención pedagógica en otras áreas que prioricen la inclusión del ciclo materno infantil y temáticas de estimulación temprana, y permite reflexionar sobre la posibilidad de construir una propuesta de formación docente contextualizada y pertinente de acuerdo con las percepciones y vivencias de los estudiantes, halladas en la investigación.

Este trabajo de investigación aporta al presente ejercicio de sistematización una reflexión importante sobre las necesidades y las oportunidades de mejora que pueden hallarse en los procesos de formación en carreras profesionales relacionadas con la primera infancia. El presente ejercicio de sistematización pretende profundizar en las fortalezas y las oportunidades de mejora del proceso pedagógico vivido por la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a los estudiantes de fonoaudiología en su proceso de formación para trabajar con la primera infancia.

2. Sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN - CINDE.

Este trabajo es una sistematización de la experiencia de formación de los participantes de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá. El objetivo de la sistematización consistió en identificar la manera en la que la construcción de conocimiento pedagógico durante el proceso de formación en el contexto de la línea de investigación, transformó a los participantes e incidió en sus prácticas profesionales.

La metodología de la sistematización consistió en recopilar información sobre la experiencia de los autores a través de grupos focales, entrevistas semiestructuradas y talleres de la memoria. En el proceso participaron 22 estudiantes de la maestría que hicieron parte de la línea de investigación en Educación

Inicial y Primera Infancia, dos profesoras que orientaron la línea de investigación y el director de la maestría.

Algunos de los hallazgos fueron: cambios en las comprensiones que los participantes tienen frente a la Educación Inicial y Primera Infancia, mayor reflexión sobre su práctica pedagógica, mayor reconocimiento del saber teórico y pedagógico como herramientas para ofrecer educación de calidad que tenga en cuenta el desarrollo humano al trabajar con primera infancia, e incremento en las competencias investigativas para hacer de la sistematización de experiencias una forma de reflexionar sobre la práctica docente.

Este trabajo aporta varios elementos al presente ejercicio investigativo. Inicialmente, en la sistematización analizada se recopiló la información sobre la experiencia de los autores; esta es la misma línea de trabajo que se espera aplicar en la sistematización en construcción: recopilar la información sobre la experiencia de quien realiza la sistematización. Asimismo, el estudio analizado ofrece una propuesta metodológica valiosa que puede resultar apropiada para el presente ejercicio. La metodología incluyó, principalmente, entrevistas semiestructuradas que pueden ser utilizadas como herramientas para recopilar la información de la experiencia para la sistematización actual.

3. Necesidades de formación para el desarrollo integral de la primera infancia: perspectiva desde un estudio regional.

Esta es una investigación realizada en 16 municipios de Cundinamarca y Boyacá cuyo objetivo consistió en caracterizar las fortalezas y las debilidades de los programas de formación de profesionales del área de la salud para el desarrollo de competencias en cuidado de la salud para el desarrollo integral de niños menores de 6 años.

La metodología de la investigación consistió en identificar programas y prácticas de salud que promueven el cuidado de la salud para el desarrollo integral de la primera infancia, identificar necesidades de formación en los profesionales de la salud desde su perspectiva y desde la de los acompañantes de los niños, analizar las relaciones entre las necesidades de formación identificadas y los contenidos de los programas de salud, y proponer una estrategia socialmente construida para fortalecer las competencias profesionales e investigativas en los estudiantes de los programas del área de la salud y en los profesionales en ejercicio orientadas al cuidado de la salud para el desarrollo integral de la primera infancia. Para ello se llevó a cabo: realización de encuestas, entrevistas y grupos de discusión, aplicación de cuestionarios, revisión de programas de formación y de historias clínicas, y organización de la información resultante en categorías de análisis.

Dentro de los principales hallazgos se destaca la inclusión de contenidos sobre preparación para la vida y prácticas cotidianas para el cuidado de la salud, la orientación del currículo hacia la atención integral,

la ausencia de contenidos sobre seguridad e integridad corporal y sobre educación inicial, la falta de comunicación de los profesionales de la salud con las familias, y la falta de exploración de otras vulnerabilidades en los servicios de salud como el entorno y las redes de apoyo.

Este trabajo de investigación resulta relevante para el presente ejercicio de sistematización por cuanto se acerca al análisis del trabajo de los profesionales de la salud con la primera infancia. La metodología de la investigación aporta pistas sobre una posible ruta que se puede seguir en el proceso de elaboración del marco metodológico de la sistematización actual: identificación de prácticas que promueven el cuidado y el desarrollo integral durante la primera infancia, identificación de necesidades de formación desde distintas perspectivas, análisis de relaciones entre ambos elementos y elaboración de una estrategia que aborde las necesidades identificadas.

4. Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas.

Este trabajo consiste en un estudio cualitativo que tuvo como objetivo analizar las representaciones que tienen tutores y practicantes de siete carreras de pedagogía de una universidad chilena privada, con respecto a su rol y sus estrategias pedagógicas.

La metodología del estudio consistió en recopilar información para responder a la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones que tienen tutores y estudiantes acerca de las prácticas formativas en las tutorías de prácticas profesionales de las carreras de pedagogía de esta Facultad de Educación? Haciendo énfasis en el rol del tutor, las estrategias pedagógicas implementadas y las estrategias de mayor impacto en el desarrollo profesional. De este modo, se recolectó información a partir de entrevistas individuales y grupales tanto a tutores como a practicantes tras haber observado registros audiovisuales de sus sesiones de tutoría.

Algunos de los hallazgos más relevantes fueron: rol evaluador o retroalimentador como uno de los roles más recurrentes de los tutores; preguntas y sugerencias como unas de las estrategias pedagógicas más comunes durante las tutorías; y retroalimentaciones basadas en juicios positivos acerca del desempeño como una de las estrategias pedagógicas de mayor impacto en la construcción de conocimiento profesional docente.

Este estudio aporta de manera significativa al presente trabajo de sistematización por cuanto ofrece una forma concreta de clasificación de los roles que cumplen los tutores y de las estrategias pedagógicas que pueden ser implementadas en procesos de formación profesional. Esta información podría resultar relevante para la creación de categorías de análisis relacionadas con la experiencia pedagógica de la instructora de práctica.

5. Rol del fonoaudiólogo en instituciones educativas en ciclos preescolar y básica primaria.

Este trabajo refleja una investigación no experimental descriptiva - exploratoria cuyo objetivo consistió en identificar el rol que desempeña el fonoaudiólogo en 48 instituciones educativas públicas y privadas, específicamente en las secciones de preescolar y básica primaria.

La metodología de la investigación consistió en recolectar información a partir de la observación del rol del fonoaudiólogo al interior de las instituciones educativas tal y como este se presentó en el contexto de manera natural. Posteriormente se realizó el análisis de la información recuperada. Asimismo, se recolectaron datos de los fonoaudiólogos participantes a partir de encuestas con preguntas de tipo cerrada que indagaban sobre: identificación general, contexto laboral del fonoaudiólogo, contexto retrospectivo del fonoaudiólogo y conocimiento del profesional en fonoaudiología.

Los resultados revelan que el rol del fonoaudiólogo en instituciones educativas en las secciones de preescolar y básica primaria consiste principalmente en atender a estudiantes cuyo desempeño personal, social y académico se ve negativamente impactado por dificultades y desórdenes comunicativos. De esta manera, el fonoaudiólogo previene la aparición de estos desórdenes, y evalúa e interviene a la población infantil que presenta dificultades comunicativas y de aprendizaje. Asimismo, el fonoaudiólogo que se desempeña en escenarios educativos asesora y capacita al personal docente con respecto a estrategias que favorezcan el desempeño comunicativo de los estudiantes y trabaja en torno a la inclusión escolar de niños con discapacidad en el aula regular.

Este trabajo de investigación aporta un marco de referencia importante sobre el quehacer profesional del fonoaudiólogo en escenarios educativos de primera infancia. En esta medida será posible comprender cuáles son las acciones y las funciones del profesional en fonoaudiología que trabaja con población en primera infancia al interior de instituciones educativas en las secciones de preescolar y básica primaria.

Marco conceptual

El presente trabajo de sistematización se desarrolla a partir de tres conceptos centrales que sustentan y acompañan el análisis de la experiencia objeto de sistematización. Estos conceptos son: práctica profesional en fonoaudiología, desarrollo infantil y narrativa y formación.

1. Práctica profesional en fonoaudiología.

La fonoaudiología es una profesión del área de salud que se ocupa de la comunicación humana y sus desórdenes. La ley 376 de 1997, que reglamenta esta profesión y su ejercicio en Colombia, la define como una

(...) 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. Los procesos comunicativos del hombre, los desórdenes del lenguaje, el habla y la audición, las variaciones y las diferencias comunicativas, y el bienestar comunicativo del individuo, de los grupos humanos y de las poblaciones (Ministerio de Educación, 1997).

Como menciona la definición anterior, el ejercicio profesional de la fonoaudiología se plantea en términos de áreas, sectores, roles y funciones. Así, un fonoaudiólogo puede trabajar en uno o varios sectores, ejerciendo uno o varios roles profesionales, desempeñando -generalmente- varias funciones, en una o varias áreas de la comunicación humana. La tabla 1 presenta las principales áreas, sectores, roles y funciones de desempeño profesional en fonoaudiología.

Tabla 1. Áreas, sectores, roles y funciones del ejercicio profesional fonoaudiológico.

ÁREAS	SECTORES	ROLES	FUNCIONES
Lenguaje	Salud	Asistencial	Evaluación - Diagnóstico
Audición	Educación	Docente	Intervención
Habla y voz	Comunidad	Administrativo	Asesoría y consultoría
	Empresa	Investigativo	Consejería
		Consultor	Promoción y prevención

Fuente: elaboración propia.

Como profesión autónoma e independiente de nivel superior universitario con carácter científico, la formación profesional en fonoaudiología integra un componente teórico relacionado con disciplinas científicas naturales y sociales en el campo de la salud y la rehabilitación, y un componente práctico en el que se aplica la base de conocimientos adquiridos y en el que se desarrollan competencias de tipo técnico, procedimental y actitudinal para el ejercicio profesional.

Al respecto, Vázquez, Borgia y Tejera (2018) señalan que la formación de profesionales en las áreas de la salud y de la educación tiende a darse desde un modelo de enseñanza por competencias que pueden entenderse como “capacidades siempre sujetas a un contexto y situación original que mueven a la realización de acciones y actuaciones particulares” (p. 177). Por lo tanto, al ser un proceso de educación basado en el desarrollo de competencias, la formación profesional en estas disciplinas incluye el espacio de práctica profesional como elemento imprescindible en el que puedan ponerse en práctica

conocimientos previamente adquiridos. Estos espacios exigen del aprendiz dos habilidades esenciales: 1) la identificación y selección de conocimientos pertinentes según el contexto en el que se desempeña y 2) la aplicación de estos para tomar decisiones y enfrentar y resolver situaciones problema dentro de dicho contexto (Coll, 2010, como se citó en Vázquez, Borgia y Tejera, 2018, p. 177). El espacio de práctica profesional en el proceso de formación constituye un elemento fundamental por cuanto a partir de este se promueven “actividades de enseñanza reales a través de acciones concretas que deben ser realizadas por los estudiantes en diálogo con la realidad” (Vázquez, Borgia y Tejera, 2018, p. 178).

Como se presenta en la tabla 1, la práctica profesional en fonoaudiología puede llevarse a cabo en cuatro sectores diferentes siendo uno de ellos el contexto de la educación. En este el fonoaudiólogo cumple con distintas responsabilidades establecidas dentro de los lineamientos ofrecidos por la Asociación Americana de Habla, Audición y Lenguaje (1993). Estas responsabilidades son (ASHA, 1993, como se citó en Flórez, 2004, pp. 104 - 105):

1. Aplicación de tamizajes de habla, audición y lenguaje.
2. Evaluación diagnóstica fonoaudiológica de preescolares y estudiantes sospechosos o identificados con desórdenes comunicativos.
3. Diseño de programas de habla y lenguaje para preescolares y estudiantes con desórdenes comunicativos.
4. Escritura de reportes.
5. Participación en equipos interdisciplinarios.
6. Asesoría a maestros.
7. Realización de conferencias dirigidas a maestros y padres de familia.
8. Planeación de ajustes curriculares e instruccionales.
9. Desarrollo de proyectos educativos en la institución.
10. Coordinación de servicios de apoyo tecnológico.
11. Supervisión al personal de apoyo.
12. Participación en educación profesional continuada.

Asimismo, diversas acciones de práctica profesional en fonoaudiología pueden desarrollarse en el campo de la primera infancia. En este el fonoaudiólogo estimula y favorece el desarrollo adecuado de habilidades comunicativas, de lenguaje y de pensamiento que surgen en los primeros cinco años de vida y que constituyen la base fundamental para el posterior desarrollo de la comunicación a lo largo del ciclo de vida (Moreno et al, 2018, p. 99). Además, el fonoaudiólogo en primera infancia desempeña funciones de: a) promoción de la salud comunicativa a partir de la educación y la concientización sobre “la importancia del desarrollo del habla, el lenguaje, la salud auditiva y los riesgos asociados a la deglución” (Moreno et al, 2018, p. 99); y b) prevención de desórdenes comunicativos a partir de la

identificación de factores de riesgo y de la intervención temprana sobre estos (Moreno et al, 2018, p. 99).

Este último elemento de la práctica profesional en fonoaudiología en el campo de la primera infancia se relaciona estrechamente con el concepto de formación profesional y cualificación del talento humano en torno a la primera infancia.

De acuerdo con la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre*, el talento humano que trabaja en torno a la primera infancia tiene distintos niveles educativos (y formación en distintas disciplinas) e interactúa con la población infantil de manera directa o indirecta con mayor o menor frecuencia. Esta política señala la diferencia entre formación y cualificación advirtiendo que la primera se refiere a

(...) las acciones de educación formal que conducen a un título o certificación en los distintos niveles: educación media vocacional, educación para el trabajo y el desarrollo humano, educación técnica y tecnológica, educación superior y educación posgraduada (especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados) (Presidencia de la República, 2013, p. 261).

Por su parte, la segunda se define como

(...) un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.15).

Así, la cualificación del talento humano está dirigida “a todos aquellos actores que por sus diferentes roles profesionales, sociales e institucionales tienen incidencia en el desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.17).

En el marco del presente trabajo de sistematización este concepto se relaciona con los ejes de: características de la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia y fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los

estudiantes de fonoaudiología; por cuanto ofrece un marco de referencia conceptual de la profesión de fonoaudiología y de las acciones de este profesional en el campo de la primera infancia, a la vez que ofrece aspectos centrales del proceso de formación y cualificación en esta disciplina. Estos elementos constituyen un fundamento para el análisis de una experiencia pedagógica en este campo disciplinar a partir del cual se explora y se determinan características, fortalezas y oportunidades de mejora de la misma.

2. Desarrollo infantil: perspectivas de desarrollo, concepciones de infancia y enfoques de atención a la primera infancia.

El desarrollo infantil puede entenderse como un proceso natural y universal de transformaciones progresivas (o etapas) en las competencias físicas, mentales, cognitivas, socioemocionales y morales de los niños (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008, p. 5). Sin embargo, es un proceso que: a) no es necesariamente lineal pues se caracteriza por constantes avances, retrocesos, reorganizaciones y reconstrucciones que se dan de manera irregular; y b) no empieza desde cero y no concluye en una etapa final pues puede continuar de manera permanente (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p.18).

2.1 Perspectivas de desarrollo

Si bien el desarrollo infantil puede comprenderse desde diversas orientaciones, el objeto de estudio del presente trabajo de sistematización tiene en cuenta tres perspectivas principales: el desarrollo infantil como proceso de subjetivación, el desarrollo infantil desde un enfoque psicosocial y el desarrollo infantil desde una perspectiva de neurodesarrollo.

2.1.1 Desarrollo infantil como proceso de subjetivación

El desarrollo infantil comprendido como proceso de subjetivación se relaciona con la transformación vivida por el bebé para llegar a constituirse como sujeto consciente de sí y de quién es a través del tiempo y del espacio, capaz de referirse a sí mismo a través de los eventos (Villalobos, 2014, p. 213). Este proceso de desarrollo de la consciencia de sí, que inicia desde la vida intrauterina y se complejiza a través de distintas experiencias vitales en los primeros años de vida del niño, involucra dos elementos principales:

El primero, denominado por Villalobos (2014) como *el investimento del bebé por parte de la madre*, ocurre después del nacimiento y se caracteriza por aquellos instantes en los que la madre abraza estrechamente al niño, lo ubica delicadamente frente a ella para asegurar su mirada y se genera un contacto íntimo de deleite y placer profundas para ambos. La madre está atenta y en sintonía con las

necesidades de su bebé, mantiene contacto corporal cercano y se comunica con él a través de la voz, la mirada y gestos como la sonrisa. A su vez, el bebé responde a estas formas de comunicación con su mirada, sus gestos, balbuceos y movimientos dando a entender que “vive con su madre una experiencia satisfactoria y placentera” (Villalobos, 1997, 2006, como se citó en Villalobos, 2014, p. 216).

Si bien desde muy temprano en el desarrollo el niño tiene sentido de su propio cuerpo, las cualidades sensoriales (olfativas, gustativas, auditivas y táctiles) de esas experiencias e interacciones con quienes lo cuidan le ofrecen continuidad al sentido de su ser y de su propio cuerpo como un agente diferenciado (Villalobos, 2014, p. 218). Estos intercambios abren paso a la significación: el bebé se apropia de su cuerpo y de sus competencias, lo organiza y lo domina. Asimismo, reconoce en sus interacciones con sus cuidadores aquello de sí mismo que influye en los otros y cuando los demás no responden de manera recíproca a sus búsquedas (Piaget, 1972, p. 31, como se citó en Villalobos, 2014, p. 221).

La autonomía y otras conquistas cada vez más evidentes se relacionan con las posibilidades ofrecidas por los cuidadores del entorno que generan en el bebé sensaciones de bienestar, satisfacción y disfrute, y que le dan al niño un sentido de totalidad y completitud (Villalobos, 2014, p. 235). La presencia del cuidador le entrega al niño un sentimiento de seguridad, y su ausencia le permite “emprender sus propias búsquedas y gestar actividades que le sean placenteras” (Villalobos, 2014, p. 235) desencadenando experiencias de subjetividad.

De este modo, aparece el segundo elemento principal de la constitución de sujeto psicológico diferenciado: la separación o distancia temporo-espacial que establece el cuidador que en principio ha investido afectivamente al bebé. Este distanciamiento, al ofrecerle al niño autonomía, le permite objetivar sus necesidades y sentimientos, y diferenciarlos de los de otros; permite al niño “distinguir aquello que proviene de sí mismo y aquella sensación que proviene de otro” (Villalobos, 2014, p. 236). Además, este distanciamiento ofrece al bebé un tiempo para sí mismo en el que, cuando se encuentra solo, realiza y prolonga acciones autónomas que le resultan interesantes y que le generan resultados deseables. Aparece, entonces, el agenciamiento: su capacidad para actuar y para organizar esas acciones con mayor precisión e intencionalidad (Villalobos, 2014, p. 239).

El proceso de subjetivación permite al niño reconocerse a sí mismo como sujeto independiente de los otros que ocupa un lugar en el mundo y que se constituye como individuo merecedor de dignidad y respeto. De acuerdo con Villalobos (2014):

(...) una vez el sujeto ha constituido la certeza de su ser, conciencia de saber quién es, de reconocerse en el tiempo y en el espacio, comienza a descubrir cuál es su posición en el mundo,

reconoce al mismo tiempo a los demás y les da el lugar jerárquico, reconoce y diferencia los roles y toma distancia manteniendo su lugar de dignidad, de respeto, de responsabilidad - la consciencia de sí es estesis, por lo tanto, sentido ético (p. 252).

2.1.2 Desarrollo infantil desde un enfoque psicosocial

El desarrollo infantil comprendido desde un enfoque psicosocial toma como punto de partida la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson en la que se plantean los siguientes aspectos (Bordignon, 2005, p. 51):

1. Los seres humanos tienen fuerzas internas propias que generan diferencias individuales entre ellos. Así, por ejemplo, hombres y mujeres demuestran diferencias significativas en el ámbito de la personalidad como resultado de diferencias biológicas.
2. Los seres humanos tienen un mecanismo de adaptación y ajustamiento expresado en un 'yo' fuerte que juega un papel importante en aspectos como la salud mental. Este mecanismo resulta de la adecuada resolución de las ocho fases de desarrollo del 'yo':
 - a. Confianza versus desconfianza.
 - b. Autonomía versus vergüenza y duda.
 - c. Iniciativa versus culpa y miedo.
 - d. Industria versus inferioridad.
 - e. Identidad versus confusión de roles.
 - f. Intimidad versus aislamiento.
 - g. Generatividad versus estancamiento.
 - h. Integridad versus desespero.
3. El inconsciente participa como una de las fuerzas más importantes en el proceso de formación de la personalidad.
4. La sociedad y las instituciones culturales modelan y soportan las fuerzas del 'yo' y el desenvolvimiento de cada individuo.
5. Factores de tipo biológico (como el sexo) determinan fuertemente la formación de la personalidad.
6. Tanto el desarrollo del niño como el del adulto se da a través de cuatro fases psicosociales que contienen "una crisis que desarrolla una fuerza específica del 'yo'" (Bordignon, 2005, p. 51).

De acuerdo con esta teoría, el desarrollo durante la primera infancia se da específicamente en las tres primeras fases de desarrollo del 'yo' anteriormente mencionadas. Estas son (Bordignon, 2005, p. 53 - 56):

1. Niño de 0 a 12 - 18 meses. Estadío: confianza versus desconfianza - esperanza.

En esta fase el niño asimila patrones somáticos, mentales y sociales a través del sistema sensoriomotor, oral y respiratorio, y con ello aprende a recibir y a aceptar lo que le es dado (Bordignon, 2005, p. 53). Surge la confianza básica a partir de las sensaciones de bienestar físico en todos los sistemas corporales y de bienestar psíquico como resultado de ser alimentado, atendido, acogido y amado principalmente por la madre. Sin embargo, cuando estas necesidades no son atendidas se desarrolla la desconfianza básica que origina sensaciones de “abandono, aislamiento, separación y confusión existencial sobre sí, sobre los otros y sobre el significado de la vida” (Bordignon, 2005, p. 53). La resolución positiva de la crisis confianza versus desconfianza genera la esperanza para dar significado y continuidad a la vida.

2. Infancia de 2 a 3 años. Estadío: autonomía versus vergüenza y duda - autonomía.

Esta fase se caracteriza por la maduración muscular, el aprendizaje de la autonomía física, el aprendizaje higiénico y el aprendizaje de la expresión oral que en conjunto desarrollan la autonomía en sus respectivas dimensiones. Sin embargo, el exceso de autoconfianza y la carencia de autocontrol pueden generar vergüenza, duda e inseguridad sobre las propias cualidades y capacidades. La resolución positiva de la crisis autonomía versus vergüenza y duda genera conciencia moral, sentido de justicia, ley y orden, y voluntad para aprender, discernir y decidir a nivel físico, cognitivo y afectivo.

3. Edad preescolar de 3 a 5 años. Estadío: iniciativa versus culpa y miedo - propósito.

En esta fase se da el “descubrimiento y [el] aprendizaje sexual (masculino y femenino), la [...] capacidad locomotora y el perfeccionamiento del lenguaje” (Bordignon, 2005, p. 55). El niño se inicia en la realidad y la fantasía, en la identidad de género y sus respectivas funciones sociales, en el aprendizaje cognitivo y comportamental y en el aprendizaje afectivo relacionado con la expresión de los sentimientos. Sin embargo, el fracaso en estos aprendizajes genera culpa y miedo de enfrentarse a otros en estas dimensiones. La resolución positiva de la crisis iniciativa versus culpa y miedo genera “el propósito, el deseo de ser, de hacer y de convivir” (Bordignon, 2005, p. 55).

2.1.3 Desarrollo infantil desde una perspectiva de neurodesarrollo

El desarrollo infantil comprendido desde una perspectiva de neurodesarrollo gira en torno al “máximo potencial de las capacidades y habilidades de cada ser humano y de la sociedad en su conjunto” (Medina et al, 2015, p. 565). De este modo, esta perspectiva incorpora el seguimiento regular y periódico del desarrollo para detectar de manera precoz signos de alarma que adviertan una evolución atípica decisiva en el alcance del máximo potencial de las capacidades humanas (Medina et al, 2015, p. 565).

En la comprensión del desarrollo infantil desde esta perspectiva participan distintos profesionales del área de la salud que conocen a profundidad las manifestaciones del neurodesarrollo en las dimensiones sensoriomotora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva a través de las distintas etapas del ciclo de vida del ser humano. Este conocimiento origina la necesidad de evaluar hitos del desarrollo infantil para estimar el nivel de maduración del sistema nervioso, de las funciones cerebrales y de la formación de la personalidad. Por ejemplo, si el hito de la marcha (caminar) ocurre más tarde del primer año de vida, el profesional competente puede sospechar de un retraso en el desarrollo motor y puede adelantar un proceso de evaluación exhaustiva².

La perspectiva del neurodesarrollo contempla hitos en todas las dimensiones del desarrollo durante los primeros cinco años de vida. Algunos de estos son (tomado de Medina et al, 2015, p. 567 - 572):

1. Desarrollo motor grueso y fino:

- a. Control cefálico y agarre de objetos en línea - 3 meses.
- b. Se sienta y transfiere objetos de una mano a otra - 6 meses.
- c. Se sienta solo, gatea y agarra objetos con pinza gruesa - 9 meses.
- d. Camina y agarra objetos con pinza fina - 12 meses.
- e. Sube escaleras y arma torres de dos o tres cubos - 18 meses.
- f. Baja escaleras y corre - 24 meses.
- g. Salta en dos pies - 24 a 36 meses.
- h. Salta en un pie y amarra cordones - 36 a 48 meses.

2. Desarrollo sensorial:

- a. Tiene agudeza visual nítida a 25 centímetros, se sobresalta ante ruidos fuertes y prefiere la voz humana - 1 mes.
- b. Fija la mirada, sigue objetos en movimiento y se interesa por sonidos y voces familiares - 2 meses.
- c. Desplaza la mirada de un objeto a otro, se mira las manos y localiza fuentes sonoras - 3 meses.
- d. Observa objetos a distancias variables - 4 meses.

3. Desarrollo del lenguaje:

- a. Se comunica a través de lenguaje gestual (gestos y muecas faciales y manuales) - 0 a 12 meses.
- b. Empieza a comunicarse a través del lenguaje verbal comprendiendo a través de la vía auditiva y produciendo a través del habla - 1 a 5 años.

² Cabe aclarar que esta afirmación surge de una perspectiva de neurodesarrollo. Desde otras perspectivas los hitos del desarrollo no suceden de manera invariable, sino que son permeados por el contexto sociocultural y las interacciones en las que el niño ha participado.

- c. Continúa el aprendizaje del lenguaje escrito comprendiendo a través de la lectura y produciendo a través de la escritura - después de los 5 años.

4. Desarrollo social:

- a. Aparece la sonrisa social - 3 meses.
- b. Mira a los ojos, se ríe espontáneamente con otras personas y alza las manos para que lo carguen - 6 meses.
- c. Saluda con la mano, imita gestos faciales y mueve las manos cuando quiere algo - 9 meses.
- d. Responde a su nombre, señala lo que quiere y disfruta abrazar y ser abrazado - 12 meses.
- e. Disminuye la ansiedad ante los extraños, se interesa por otros niños y quiere jugar con ellos - 24 meses.

Desde esta perspectiva, los hitos del desarrollo infantil proporcionan un marco de referencia para identificar alteraciones en el neurodesarrollo como retrasos del desarrollo motor, trastornos neurodegenerativos, discapacidades visuales, auditivas e intelectuales, trastornos del lenguaje comprensivo, expresivo o mixto, trastornos del espectro autista, entre otros (Medina et al, 2015). La identificación e intervención temprana sobre estas alteraciones puede ayudar a prevenir afectaciones en los procesos de aprendizaje y el desempeño social, afectivo y escolar de los niños.

2.2 Concepciones de infancia y enfoques de atención a la primera infancia

Además de las diversas orientaciones desde las que puede comprenderse el desarrollo infantil, las ideas y representaciones que subyacen a la comprensión de la infancia y el reconocimiento de los enfoques de atención a esta población constituyen un elemento esencial en el proceso de análisis de las prácticas pedagógicas para formar y cualificar profesionales que trabajan en el campo de la primera infancia.

Al respecto, en su texto *Cultura e infancia*, Sampson y Tenorio (2000) mencionan tres corrientes diferentes a partir de las cuales se puede concebir la infancia. Estas son: a) la visión histórica, que retoma las concepciones de niño como un ser insensible a su entorno hasta los 7 años que es cuando alcanza la edad de la razón; b) la visión psicocultural, en la que las formas de tratar al niño dependen de las concepciones que los adultos a su alrededor tienen acerca del desarrollo, y de las expectativas y los requerimientos que la cultura tiene en torno a ello; y c) la visión psicológica, que contempla las concepciones modernas del niño como sujeto psicológico al que debe permitírsele “el desarrollo pleno de [sus] potencialidades, la libre expresión y [la] creación de la personalidad propia” (Sampson y Tenorio, 2000, p. 7).

A su vez, Castillo, Ramírez y Ruíz (2017) mencionan tres enfoques de atención a la primera infancia. Estos son: a) el enfoque asistencial, que prioriza la atención de necesidades básicas como la alimentación y la salud en beneficio del desarrollo y, por lo tanto, del aprendizaje; b) el enfoque de preescolaridad, que prioriza la preparación del niño para el futuro escolar a través de las acciones pedagógicas; y c) el enfoque de atención, educación y cuidado en la primera infancia, que prioriza el derecho a la educación oportuna y pertinente desde el nacimiento sin importar las condiciones en las que se desarrolla el individuo (Peralta, 2005, como se citó en Castillo, Ramírez y Ruíz, 2017, p. 5).

En el marco del presente trabajo de sistematización este concepto (desarrollo infantil) se relaciona con el eje de: concepción de niño y de desarrollo infantil que orientan la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia, por cuanto ofrece un marco de referencia conceptual de las representaciones de niño, infancia y desarrollo que permite ampliar la comprensión de las razones que subyacen a la ejecución de determinadas prácticas de atención y cuidado en contextos de primera infancia.

3. *Narrativa y formación*

La narrativa constituye un elemento esencial para el presente proceso de sistematización por cuanto esta habilita una forma de pensamiento que permite organizar la experiencia desde el relato de los sucesos. Contar estos sucesos como historias genera consciencia sobre la práctica otorgando sentido y significado a la misma. Además, se implementa la narrativa como técnica de investigación y como recurso discursivo para organizar la información y documentar el proceso.

Narrar se relaciona con contar historias o relatos. De acuerdo con Gergen (1999, como se citó en Sparkes y Devís, 2018) las narraciones se caracterizan por:

1. Argumentos cargados de valores puesto que conllevan una posición moral.
2. Acontecimientos que componen un argumento lógico y significativo.
3. Acontecimientos que cumplen un orden cronológico.
4. Personajes que mantienen su identidad en el tiempo.
5. Argumentos que se construyen a partir de relaciones causales.
6. Estructuras que contienen inicio y final, y que mantiene direccionalidad hacia un propósito.

Por su naturaleza de tipo social y cultural, la acción de narrar puede constituir una “forma específica de investigación, dentro del paradigma cualitativo, con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento” (Sparkes y Devís, 2018, p. 5). A esto se le conoce como *investigación narrativa* y

consiste en “un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros” (Sparkes y Devís, 2018, p. 5). De este modo, las principales fuentes de información para recoger narraciones y relatos en esta forma de investigación son las historias orales, las autobiografías, las cartas y las entrevistas (Sparkes y Devís, 2018, p. 5).

En la investigación narrativa los sujetos participantes cuentan sus historias con palabras y reflexionan sobre ellas de manera simultánea (Larrosa et al, 1995, p. 22). Este proceso se caracteriza por su naturaleza colaborativa por cuanto investigadores y sujetos trabajan juntos en el vivir, explicar, revivir y re-explicar los acontecimientos de las historias que son fuente de investigación. Los datos permanecen en continua recolección y muchos de los productos escritos presentes durante el proceso de investigación componen el texto final del estudio que, en ocasiones, empieza a ser escrito incluso desde las primeras formulaciones del estudio mismo (Larrosa et al, 1995, pp. 30 - 31).

Sin embargo, de acuerdo con Larrosa et al (1995) “la significatividad, el sentido y el propósito no están garantizados por el solo registro sincero de los acontecimientos de la propia vida o por la mera existencia del documento de investigación de una vida” (p. 40). Según estos autores, hallar u otorgar nuevos significados a las narraciones es un aspecto difícil durante el proceso de investigación y de escritura del texto final del estudio porque una “narración está siempre inacabada, [...] las historias serán re-contadas una y otra vez, y [...] las vidas serán re-vividas de formas nuevas” (Larrosa et al, 1995, p. 40). Dado que los relatos se cuentan una y otra vez, estos van cambiando en función del momento en el que se cuentan y de las variadas formas en las que se perciben y se comprenden. A este fenómeno en el proceso de contar y escribir narraciones se le conoce como el *problema de los múltiples “yoes”* pues, según Larrosa et al (1995)

el ‘yo’ puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías. [...] cuando escribimos narraciones, se convierte en algo importante el resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos ‘yo’ (p. 41).

Asimismo, Larrosa et al (1995) señalan que en la investigación narrativa “la falsedad puede sustituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención” (p. 43 - 44) pues en alguna medida los datos pueden ser falsificados y con ellos se puede contar una mentira o una ficción sea de manera voluntaria o involuntaria (Larrosa et al, 1995, p. 44).

Durante el proceso de investigación narrativa también puede aparecer el denominado *argumento de Hollywood* en el que se tiende al bienestar y al final feliz. Según Larrosa et al (1995) esta tendencia a ‘estar bien’ puede generar una censura inflexible o un estilo de narración uniforme en el que se desconocen posibles historias alternativas (p. 45) y otros elementos importantes para el proceso de investigación.

Ahora bien, con respecto a la narrativa como herramienta para la reconstrucción de una experiencia de formación, Jorge Larrosa (2003) describe la narrativa como un género discursivo en el que

(...) lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales (Larrosa, 2003, pp. 607 - 608).

La práctica de narrar lo que se hace para reflexionar sobre ello busca reconocer las fortalezas de la experiencia e identificar oportunidades de mejora de la misma; así, se relaciona con lo que algunos autores llaman *descentramiento*:

(...) contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de *reflexión*. Los psicólogos cognitivos llaman a esto “descentramiento”, y el proceso permite, digamos, que un maestro se escape momentáneamente del frenético ajeteo de la vida en el aula —que es inmediata, simultánea e imprevisible— para explorar su vida y, posiblemente, darle un sentido (McEwan y Egan, 2005, como se citó en Alatorre, 2013, p. 12).

Asimismo, Suárez y Metzdorff (2018), en su texto *Narrar la experiencia educativa como formación*, señalan que “la documentación narrativa es mostrar de otro modo, sin reimpresiones de palabras o interpretaciones puestas por los investigadores, eso que pasa y singularmente lo que les sucede con la formación docente”. Señalan, además, que contar una experiencia docente a alguien que no la ha experimentado de la misma manera posiblemente “permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica” (Suárez y Metzdorff, 2018). De esta manera, el actor principal de una experiencia de formación puede educar la mirada y narrar las experiencias de formación docente vividas a través de nuevas perspectivas.

En el marco del presente trabajo de sistematización este concepto se relaciona con los ejes de: características de la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia y fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología; por cuanto ofrece un marco de referencia conceptual de la narrativa como forma de pensamiento para organizar y caracterizar la experiencia desde el relato de los sucesos y como técnica de investigación para analizar las fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el proceso.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La sistematización se llevó a cabo a través del método DRI (descripción, reflexividad e interpretación) a partir del cual es posible recuperar y reconstruir la práctica que se estudia (Castaño et al., 2020). De acuerdo con Castaño et al (2020), este método permite situar la práctica y recuperarla desde su contexto cultural, histórico e institucional, e identificar los aspectos significativos de la misma desde la perspectiva de los agentes involucrados (p. 19).

En la etapa de *descripción* se recuperó la experiencia objeto de sistematización a partir de la identificación y descripción de los componentes y las acciones realizadas durante la práctica con base en los ejes planteados inicialmente. Para esto se identificó información contextualizada desde la perspectiva de la docente instructora de práctica, se obtuvieron respuestas profundas y autorreflexivas por parte de la docente, y se planteó la estructura del acompañamiento realizado por la docente instructora durante el proceso de formación profesional. En la etapa de *reflexión e interpretación* se identificaron concepciones de niño y de desarrollo infantil que orientaron la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia. Asimismo, se determinaron características de la experiencia pedagógica de formación profesional, y fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología. Para el proceso de *reflexión e interpretación* se tomaron como punto de partida los ejes de apoyo y los objetivos específicos del presente trabajo, buscando dar respuesta a la siguiente pregunta de sistematización: ¿cómo se construye y se transforma la experiencia y el rol pedagógico de la instructora que acompaña la formación de estudiantes de fonoaudiología que realizan prácticas profesionales en instituciones educativas de primera infancia, durante un periodo de cuatro años desde el segundo semestre del año 2018 hasta el primer semestre del año 2022?

Fuentes de información

Debido a que la identidad de las instituciones en cuyo marco se desarrolla la experiencia debe permanecer en anonimato, el ejercicio de sistematización se realizó desde la voz de la docente instructora de práctica como protagonista de la experiencia. De este modo, las fuentes de información implementadas fueron seleccionadas en función del carácter autobiográfico de la sistematización. Asimismo, estas fuentes tienen relación directa con los objetivos, los ejes y la pregunta de sistematización: ¿cómo se construye y se transforma la experiencia y el rol pedagógico de la instructora que acompaña la formación de estudiantes de fonoaudiología que realizan prácticas profesionales en instituciones educativas de primera infancia, durante un periodo de cuatro años desde el segundo semestre del año 2018 hasta el primer semestre del año 2022?

Las consideraciones éticas a tener en cuenta durante el uso de las fuentes de información se relacionan con el respeto por la autonomía y los derechos de argumentación de los sujetos participantes, y con la vigilancia del potencial de conflicto de intereses dado que se analiza la práctica pedagógica de quien elabora la sistematización.

Durante la etapa de recolección de información sobre la experiencia objeto de sistematización se utilizaron tres herramientas principales para la recuperación de la experiencia: la entrevista, las cartas y la matriz de ordenamiento de la información. La tabla 2 presenta estas fuentes de información con la descripción correspondiente y la justificación de su uso durante el proceso de recuperación de la experiencia.

Tabla 2. Fuentes de información utilizadas para la recuperación de la experiencia.

FUENTE DE INFORMACIÓN	DESCRIPCIÓN	JUSTIFICACIÓN
ENTREVISTA	En el campo de la investigación, la entrevista puede definirse como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto” (Canales, 2006, como se citó en Díaz et al, 2006, p. 163).	La entrevista fue utilizada como herramienta de obtención de información por cuanto: 1. Permitió obtener gran cantidad de información contextualizada desde la perspectiva de la docente instructora de práctica que realizó acompañamiento pedagógico a los estudiantes de fonoaudiología, como sujeto central de la experiencia objeto de sistematización. 2. Favoreció el acceso a información que no habría sido posible observar u obtener desde otras fuentes de información.

	<p>La entrevista es utilizada como técnica de obtención de información en el campo de la investigación por cuanto constituye un tipo de encuentro que favorece la conversación sobre aspectos precisos que concierne profundizar (Mejía, 2012, p. 64). Además, en el campo de la investigación social “puede adoptar formatos y estilos variables a lo largo de un <i>continuo</i> más o menos estructurado” (Valles, 1999, p. 182).</p>	<p>3. Ofreció al investigador un espacio de interacción directo en el que fue posible aclarar preguntas y respuestas sobre aspectos centrales de la experiencia.</p> <p>Las anteriores constituyen ventajas del uso de la entrevista en procesos de investigación planteadas por Valles (1999, p. 196 - 198).</p> <p>Asimismo, la entrevista fue utilizada en el presente ejercicio de sistematización por cuanto se trata, además, de un recurso de recolección de información ampliamente utilizado en el campo de la investigación social y la investigación narrativa.</p>
<p>CARTAS</p>	<p>En el campo de la investigación, la escritura de cartas se entiende como “una forma de comunicación dialógica” (Stamper, 2020, p. 180) entre el sujeto de estudio y el investigador, en la que “tratamos de dar cuenta de nosotros mismos, dar sentido a nuestras experiencias y (...) establecer y mantener relaciones entre nosotros, nuestra experiencia y la experiencia de otro (Clandinin y Connelly, 1998, p. 167 como se citó en Harris, 2002, p. 4).</p> <p>La escritura de cartas como técnica de obtención de información se considera práctica y adaptable a una serie de temas</p>	<p>La escritura de cartas fue utilizada como herramienta de obtención de información por cuanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Su carácter reflexivo favoreció la obtención de respuestas profundas y autorreflexivas por parte de la docente instructora de práctica que realizó acompañamiento pedagógico a los estudiantes de fonoaudiología, como sujeto central de la experiencia objeto de sistematización (Stamper, 2020, p. 178). 2. Su grado de confidencialidad favoreció un espacio de apertura en el que fue posible para la docente instructora de práctica -como sujeto central de la experiencia objeto de sistematización- reflexionar y compartir experiencias y sentimientos difíciles de una manera cómoda y segura (Stamper, 2020, p. 178 - 180). 3. Ofreció a la docente instructora de práctica - como sujeto central de la experiencia objeto de

	<p>y disciplinas en el campo de la investigación (Stamper, 2020, p. 205).</p>	<p>sistematización- una experiencia empoderadora al permitirle decidir sobre su forma de participación y su nivel de control sobre la misma, y sobre cuándo y dónde se siente más capaz y dispuesta a explorar sus experiencias, a reflexionar sobre qué es lo que quiere compartir y cómo quiere expresar esos sentimientos (Milligan, 2005, p. 215 como se citó en Stamper, 2020, p. 180).</p> <p>Asimismo, la escritura de cartas fue utilizada en el presente ejercicio de sistematización por cuanto se trata, además, de un recurso de recolección de información frecuentemente utilizado en el campo de la investigación social y la investigación narrativa.</p>
<p>MATRIZ DE ORDENAMIENTO DE INFORMACIÓN</p>	<p>Las matrices y cuadros de ordenamiento de información consisten en “tablas construidas para el vaciado y ordenamiento de la información recuperada, sea de fuentes secundarias o de fuentes primarias” (Villavicencio, 2009, p. 67). En el campo de la investigación estas herramientas son utilizadas con fines variados; por ejemplo, se pueden utilizar para hacer vaciado de entrevistas, ordenamiento de actividades desarrolladas en una experiencia, diferenciación de información según tipo de actor, contraste de opiniones, comportamientos o resultados, etc. (Villavicencio, 2009, p. 67).</p>	<p>Una matriz de ordenamiento de información fue utilizada como herramienta de obtención de información por cuanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permitió reunir información relacionada con el acompañamiento realizado por la docente instructora de práctica durante el proceso de formación profesional de sus estudiantes de fonoaudiología. 2. Permitió organizar la información recolectada para definir una estructura del acompañamiento realizado por la docente instructora de práctica durante el proceso de formación profesional de sus estudiantes de fonoaudiología. 3. Permitió concentrar la información recolectada en un solo instrumento para facilitar su posterior recuperación y revisión. <p>Las anteriores constituyen ventajas del uso de las matrices de ordenamiento de información en procesos de investigación planteadas por</p>

		Villavicencio (2009, p, 67). Asimismo, las matrices de ordenamiento de información fueron utilizadas en el presente ejercicio de sistematización por cuanto se trata, además, de un recurso de recolección de información ampliamente utilizado en el campo de la investigación social y la investigación narrativa.
--	--	---

La tabla 3 presenta la relación entre los ejes de apoyo, los objetivos de sistematización y las fuentes de información utilizadas.

Tabla 3. Fuentes de información utilizadas para la recuperación de la experiencia.

EJES	OBJETIVOS	FUENTES
Concepción de niño y de desarrollo infantil que orientan la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.	Describir la concepción de niño y de desarrollo infantil que orientan la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.	- Entrevista a la docente instructora de práctica. - Cartas.
Características de la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.	Identificar las características de la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.	- Entrevista a la docente instructora de práctica. - Matriz: estructura del acompañamiento a la práctica profesional.
Fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología.	Identificar las fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología.	- Entrevista a la docente instructora de práctica. - Cartas.

Fuente: elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

En el presente ejercicio de sistematización se describe la experiencia de la docente instructora de práctica que desarrolló acciones pedagógicas de formación profesional para estudiantes de fonoaudiología de una institución de educación superior privada, quienes realizaron prácticas profesionales en distintas instituciones educativas de primera infancia en la ciudad de Bogotá. La experiencia fue desarrollada en un periodo de cuatro años de manera cíclica en cada semestre, desde el segundo semestre del año 2018 hasta el primer semestre del año 2022.

La práctica profesional en los programas de pregrado en fonoaudiología puede enmarcarse en escenarios de salud, educación, comunidad y empresa. En el escenario de educación, los estudiantes de fonoaudiología desarrollan competencias profesionales para trabajar con población infantil, adolescente y adulta vinculada al sistema educativo en todos los niveles, con el equipo docente, con los padres de familia y con toda la comunidad directamente involucrada en el proceso educativo, con el fin de optimizar el aprendizaje y la comunicación que tienen lugar en este contexto.

En el campo de la primera infancia, en el escenario educativo, los estudiantes de fonoaudiología diseñan e implementan programas que promuevan el desarrollo comunicativo y prevengan la aparición de desórdenes comunicativos; determinan el estado de las habilidades de aprendizaje y comunicación de la población escolarizada a través de herramientas de observación y valoración; e implementan estrategias para acompañar el desarrollo infantil, particularmente en las dimensiones cognitiva, comunicativa y de lenguaje de los niños vinculados a las instituciones educativas en las que se desempeñan.

La experiencia tuvo como actores principales: a) la docente instructora de práctica que realizó acompañamiento pedagógico a los estudiantes de fonoaudiología; b) los estudiantes de fonoaudiología que cursaron la práctica profesional y recibieron instrucción y acompañamiento por parte de la docente durante la ejecución de las acciones profesionales previamente señaladas; c) los niños escolarizados en los niveles de preescolar y primaria que fueron usuarios de los servicios y actividades que ofrecieron los estudiantes de fonoaudiología en el marco de su práctica profesional.

A continuación, se relata de manera detallada la experiencia de la docente instructora de práctica a partir de la información recogida con base en las distintas fuentes de información (ver anexos) que permiten recuperar su voz desde las acciones y perspectivas desde las que acompañó el proceso de formación de los estudiantes. Cabe señalar que se reconoce la importancia de múltiples voces que hicieron parte de la experiencia, a las que no fue posible acceder durante el proceso. No obstante, se hace alusión a ellas en el discurso de la docente como protagonista principal del relato.

Carolina es fonoaudióloga. A mediados del año 2018 empezó a desempeñarse como docente instructora de práctica en el programa de fonoaudiología de una institución de educación superior. El cargo de docente instructora de práctica consistía en “acompañar a los estudiantes de fonoaudiología de semestres avanzados a cursar sus prácticas profesionales en instituciones educativas de nivel preescolar, primaria y secundaria” (Anexo B). Allí, en las instituciones educativas, los estudiantes

(...) identificaban necesidades de comunicación en la población y las atendían a partir de acciones como la planeación y ejecución de: talleres dentro del aula de clase, sesiones de acompañamiento académico directo en grupos pequeños, jornadas de formación para docentes, jornadas de consejería a padres de familia, etc. (Anexo B).

Estas acciones que los estudiantes realizaban estaban encaminadas al área del desarrollo que constituye el objeto de estudio de la fonoaudiología: el lenguaje y la comunicación; por ello, eran acciones que les permitían a los estudiantes comprender el rol del fonoaudiólogo en educación (Anexo C).

En este proceso de aprendizaje y formación, Carolina cumplía funciones de enseñanza y acompañamiento académico: observaba los procesos de sus estudiantes, orientaba sus acciones, corregía sus errores y encaminaba sus decisiones (Anexo C) en la ejecución de las acciones mencionadas al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, Carolina no interactuaba de manera directa con los niños de las instituciones; eran sus estudiantes quienes se relacionaban con ellos directamente a través de la ejecución de sus acciones profesionales (Anexo B).

Durante esos años como docente instructora de práctica, Carolina y sus estudiantes visitaron numerosas instituciones educativas, todas muy diferentes entre sí “principalmente en términos del contexto socioeconómico al que pertenecían” (Anexo B). Al interior de cada una, Carolina y sus estudiantes se encargaban de identificar “dificultades y necesidades presentes durante el desarrollo” (Anexo E) de los niños. Esta es la razón por la que, para Carolina, que sus estudiantes comprendieran el desarrollo infantil -específicamente, en su dimensión comunicativa- eran tan importante (Anexo A).

Sin embargo, el estudio y la revisión del desarrollo comunicativo infantil que realizaban los estudiantes variaba según las características de las poblaciones con las que trabajaban en cada una de las instituciones. Por ejemplo, cuando visitaban jardines infantiles en los que los niños eran muy pequeños (aproximadamente de uno a tres años de edad), las revisiones sobre desarrollo infantil se enfocaban en los hitos del desarrollo comunicativo que debían ocurrir en esos años. Aspectos como la aparición del

contacto visual, del balbuceo -previo al desarrollo del habla-, de la primera palabra sobre el primer año, de la mezcla de palabras para hacer frases sobre el segundo año, etc. (Anexo A). Comprender el desarrollo infantil en estas edades permitía a los estudiantes identificar signos de alarma para identificar dificultades que podrían afectar el desempeño de los niños en el futuro, que en principio, podrían ser prevenibles (Anexo A). Por otro lado, cuando Carolina y sus estudiantes visitaban instituciones educativas en las que había secciones de preescolar y primaria donde los niños eran más grandes, el estudio del desarrollo comunicativo infantil se enfocaba principalmente en el lenguaje al servicio del aprendizaje: cómo aprovechar un lenguaje que está completamente desarrollado para promover nuevas habilidades de pensamiento, de comunicación y de socialización (Anexo A) en el contexto escolar.

Naturalmente, las prácticas profesionales de los estudiantes tomaban lugar en las instalaciones físicas de las instituciones educativas en las que eran asignados. Allí, al interior de cada una de ellas, Carolina se reunía con sus estudiantes para trabajar (Anexo A).

Las acciones de acompañamiento pedagógico que Carolina llevaba a cabo con sus estudiantes eran variadas. Inicialmente, cuando empezaba la práctica y recibía grupos nuevos de estudiantes, Carolina los contextualizaba sobre las acciones profesionales que realizarían en la institución correspondiente. Para ello, Carolina organizaba espacios académicos para presentarles a los estudiantes los documentos de trabajo de cada institución. Estos documentos podían ser: protocolos de evaluación de la población escolarizada, formatos de planeación propios de cada institución, informes de trabajo previo, material diseñado, etc. (Anexo F). Asimismo, en ocasiones Carolina organizaba breves sesiones de simulacro para preparar a sus estudiantes en la implementación de acciones y estrategias como: asesorías a docentes, aplicación de pruebas de tamizaje, actividades en modalidad virtual, etc. en las instituciones educativas. Estas sesiones de simulacro permitían que los estudiantes identificaran fortalezas y oportunidades de mejora tanto en su propio desempeño como en el de sus compañeros (Anexo F).

Una vez iniciada la práctica, Carolina avanzaba hacia actividades académicas que les implicaban a los estudiantes revisar la literatura científica. Cuando los estudiantes empezaban a identificar el contexto en el que se desempeñarían, Carolina les asignaba -o les permitía escoger- un tema que se relacionara con la práctica que cursaban. Debía ser un tema que les pareciera interesante y que apoyara su quehacer profesional en la institución educativa que visitaban (Anexo A). A partir del tema elegido, los estudiantes debían revisar “literatura científica actualizada [que podía ser] artículos de investigación, artículos de revisión [...] de revistas indexadas, de revistas de investigación” (Anexo A). También podían revisar libros u otros recursos académicos que les ofrecieran la información que buscaban. Luego, Carolina organizaba espacios académicos para socializar y discutir los temas revisados. Para ello, los estudiantes podían preparar una presentación de los contenidos y, frente a su profesora y a sus compañeros, sustentaban y argumentaban aquello que consideraban los aspectos más relevantes del

ejercicio de investigación (Anexo F). De esta forma, Carolina pretendía generar en sus estudiantes reflexiones teóricas sobre el desarrollo infantil y sobre el trabajo con primera infancia desde la fonoaudiología, que nutrieran el actuar profesional de sus estudiantes en las instituciones educativas visitadas (Anexo F).

En ocasiones, como parte de las actividades académicas que se desarrollaban en la práctica, Carolina organizaba breves sesiones de clase teórica sobre distintos temas que debían profundizar relacionados con las acciones profesionales que sus estudiantes desempeñaban en las instituciones. Las áreas de trabajo de la fonoaudiología y la forma correcta de estructurar objetivos de intervención fonoaudiológica son algunos ejemplos de los temas que se revisaban en estas sesiones de clase (Anexo F). Con ellas, Carolina buscaba “promover el desarrollo de habilidades técnicas y procedimentales en los estudiantes para favorecer su desempeño profesional en las instituciones educativas” (Anexo F).

Estas acciones de acompañamiento pedagógico en el componente teórico ocurrían simultáneamente con las acciones de acompañamiento pedagógico que realizaba Carolina, por supuesto, en el componente práctico.

A este respecto, Carolina brindaba acompañamiento pedagógico a los estudiantes en distintos momentos y para distintas actividades de la práctica. Inicialmente, durante las fases de planeación de las acciones que se realizarían y las estrategias que se implementarían, Carolina organizaba espacios de asesoría que, primeramente, le permitían evaluar el nivel de conocimiento teórico y práctico que tenían sus estudiantes en relación con la práctica, y que, en segundo lugar, le permitían orientar ese proceso de planeación de las acciones que se llevarían a cabo en las instituciones educativas (Anexo F). En el transcurso de la práctica, Carolina y sus estudiantes tenían varios encuentros en los que se llevaban a cabo sesiones de revisión y retroalimentación de documentos y recursos que los estudiantes elaboraban como parte de su trabajo en las instituciones educativas. Ejemplos de estos documentos y recursos son: “formatos de planeación de actividades, formatos de observación diligenciados, informes de observación, intervención y gestión, diseño de material [como] formatos, infografías, videos, recursos didácticos, etc.” (Anexo F). Estas sesiones de revisión le permitían a Carolina

evaluar las competencias conceptuales, técnicas y comunicativas de [sus] estudiantes para la elaboración de documentos y recursos profesionales, orientar el proceso de elaboración de documentos escritos y recursos de trabajo según parámetros disciplinares e institucionales y promover la reflexión sobre el desempeño profesional propio a partir de la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar en la práctica de la profesión (Anexo F).

Durante la práctica, además, Carolina acompañaba a sus estudiantes en la ejecución de las acciones profesionales que habían sido planeadas para cada institución educativa. De este modo, cuando sus estudiantes llevaban a cabo actividades en las aulas de clase, sesiones de intervención grupal o individual, capacitaciones a docentes, talleres con padres de familia, etc., Carolina participaba de estos espacios para

evaluar las competencias técnicas, procedimentales, comunicativas e interpersonales de los estudiantes [durante] la ejecución de acciones profesionales en las instituciones educativas, orientar el quehacer profesional en fonoaudiología de los estudiantes en las instituciones educativas y promover la reflexión sobre el desempeño profesional propio a partir de la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar en la práctica de la profesión (Anexo F).

Para Carolina y sus estudiantes, un día de práctica se organizaba más o menos así: todos llegaban temprano a la institución educativa asignada. Se reunían y tomaban aproximadamente de diez a quince minutos para organizar las actividades del día. Entonces, Carolina confirmaba con sus estudiantes qué asuntos atendería cada uno, en qué salones estarían, con qué estudiantes o profesores trabajarían, a qué hora y en qué lugar se reunirían nuevamente con ella para desarrollar alguna actividad académica, etc. (Anexo A). Debido a que Carolina tenía a su cargo muchos estudiantes al mismo tiempo, ella se organizaba para acompañarlos en función de los horarios y las actividades que cada uno realizaría. Así, mientras unos grupos de estudiantes ejecutaban las actividades en compañía de Carolina, otros grupos de estudiantes realizaban sus actividades solos, y viceversa (Anexo A).

No obstante, para Carolina los momentos más importantes de su trabajo como docente instructora de práctica eran aquellos en los que ella tenía la oportunidad de observar y acompañar a sus estudiantes mientras ellos trabajaban con los niños y, después de las sesiones, aquellos momentos en los que se reunía con ellos [sus estudiantes] para dialogar y discutir sobre lo que acababa de ocurrir en las sesiones de trabajo (Anexo A). Para Carolina, esos momentos eran valiosos porque en ellos invitaba a sus estudiantes a establecer una conexión de la "práctica con la teoría que vienen aprendiendo" (Anexo A).

Era muy importante, además, que el tiempo con sus estudiantes se aprovechara para resolver dudas y dejar los objetivos de trabajo claros. Carolina les insistía a sus estudiantes en que, si los objetivos de las actividades que iban a realizar estaban claros para ellos, aspectos como el material y los recursos que utilizarían para cumplirlos eran secundarios (Anexo A). Es por ello que en el diseño del material y de los recursos que se implementarían con la población de las instituciones educativas, los estudiantes eran

independientes y libres de ser tan creativos como quisieran. Así, los estudiantes llegaban a la práctica con material de todo tipo: loterías, bingos, juegos de mesa, juegos en el parque, etc. que resultaban llamativos, divertidos y apropiados para los niños (Anexo A). Sin embargo, es importante mencionar que, en ocasiones, las instituciones educativas también proveían a los estudiantes con el material que necesitaban para trabajar (Anexo A).

Carolina evaluaba a sus estudiantes a partir de criterios como el conocimiento, la capacidad de análisis y de aplicación del conocimiento en la práctica, la ejecución de las actividades en las instituciones educativas y el cumplimiento de actividades académicas durante el desarrollo de la práctica (Anexo A). Para ello, teniendo en cuenta aspectos como el semestre o la institución educativa en la que se encontraban, Carolina evaluaba que cada estudiante

tenga los conceptos que necesita, que conozca (...) del desarrollo del lenguaje y que conozca de qué manera ciertos elementos pueden afectar el desarrollo del lenguaje, cómo el contexto participa en el desarrollo del lenguaje, qué tengo que observar al momento de trabajar con niños de cierta edad (...) conocimientos teóricos del área en la que están trabajando (Anexo A).

Asimismo, Carolina observaba los procesos de análisis de sus estudiantes: que fueran capaces de observar, de analizar aquello que observaban, y de aplicar ese análisis a las actividades y estrategias que planeaban para implementarlas con la población atendida (Anexo A).

Los estudiantes también eran evaluados en los procesos de ejecución de las actividades que realizaban en las instituciones educativas. Carolina observaba cómo se desempeñaba cada estudiante; si eran asertivos y demostraban habilidades comunicativas para trabajar con los niños; que ajustaran su actuar profesional al contexto en el que se encontraban (Anexo A).

Finalmente, Carolina evaluaba que sus estudiantes cumplieran con las actividades académicas propias de la práctica: que participaran en las revisiones de tema, que fueran lectores críticos de la literatura científica y de los documentos con los que trabajaban, que elaboraran informes profesionales pertinentes, etc. Y, por supuesto, que fueran profesionales íntegros, puntuales, responsables y respetuosos con todas las personas de las instituciones educativas que visitaban (Anexo A).

REFLEXIÓN E INTERPRETACIÓN

A continuación, se presenta el proceso de reflexión e interpretación de la experiencia pedagógica de acompañamiento a la formación profesional de estudiantes de fonoaudiología que realizaron prácticas

profesionales en instituciones educativas de primera infancia. Para el proceso de reflexión e interpretación se tomaron como punto de partida los ejes de apoyo y los objetivos específicos del presente trabajo, buscando dar respuesta a la siguiente pregunta de sistematización: ¿Cómo se construye y se transforma la experiencia y el rol pedagógico de la instructora que acompaña la formación de estudiantes de fonoaudiología que realizan prácticas profesionales en instituciones educativas de primera infancia, durante un periodo de cuatro años desde el segundo semestre del año 2018 hasta el primer semestre del año 2022?

Eje de apoyo 1: Concepción de niño y de desarrollo infantil que orientan la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.

Diversas concepciones de niño y de desarrollo infantil orientaron la experiencia pedagógica vivida por la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a los estudiantes de fonoaudiología en su proceso de formación profesional para trabajar con la primera infancia.

La primera concepción identificada se relaciona con la perspectiva de neurodesarrollo. La docente instructora de práctica señala en su entrevista que “la comprensión del desarrollo infantil desde [su] área de estudio es puramente desde una mirada clínica, desde una mirada de neurodesarrollo” (Anexo A); por lo tanto “el desarrollo se empieza a entender como un (...) proceso en el que se deben cumplir ciertos hitos” (Anexo A). Comprender el desarrollo infantil desde una perspectiva de neurodesarrollo supone propender por el “máximo potencial de las capacidades y habilidades de cada ser humano y de la sociedad en su conjunto” (Medina et al, 2015, p. 565); y, para ello, es fundamental: 1) realizar seguimiento regular y periódico del desarrollo para detectar de manera precoz signos de alarma que adviertan una evolución atípica decisiva en el alcance del máximo potencial de las capacidades humanas (Medina et al, 2015, p. 565); y 2) vigilar el alcance de los hitos del desarrollo infantil que proporcionan un marco de referencia para identificar alteraciones en el neurodesarrollo como retrasos del desarrollo motor, trastornos neurodegenerativos, discapacidades visuales, auditivas e intelectuales, trastornos del lenguaje comprensivo, expresivo o mixto, trastornos del espectro autista, entre otros (Medina et al, 2015). La docente instructora de práctica coincide con esta perspectiva al señalar que la profesión de fonoaudiología “está enfocada en los procesos comunicativos, en la salud comunicativa de las personas, entonces [estudia] el desarrollo desde los hitos del desarrollo de la comunicación o del desarrollo del lenguaje desde los primeros años” (Anexo A).

De este modo, la experiencia pedagógica objeto de sistematización inicialmente se fundamenta en la comprensión del niño como

un ser humano que se encuentra (...) en un período crítico de desarrollo que [se debe] aprovechar al máximo para desarrollar todas sus capacidades en todas las dimensiones: sus capacidades físicas, motoras, sensoriales, su capacidad de pensamiento, de lenguaje, de comunicación, de aprendizaje, sus capacidades sociales... todas las dimensiones del desarrollo (Anexo A).

Para la docente instructora de práctica el concepto de periodo crítico de desarrollo de capacidades surge, además, del principio de la neuroplasticidad, de la metáfora de que “en estas edades el cerebro es como una esponjita que absorbe todo lo que le pones, que va generando conexiones neuronales y se va desarrollando a partir del entorno, del contexto, de lo que le pongas al frente” (Anexo A). Por ello, la docente señala la importancia de reconocer el entorno inmediato del niño como un factor esencial en el proceso de desarrollo infantil, particularmente en el proceso de desarrollo de la comunicación (Anexo A). Al respecto, la docente menciona que

En el contexto (...) deben aparecer los cuidadores como modelos comunicativos principales, porque son quienes conversan con el niño, quienes lo invitan a hacer interacción comunicativa. Y este input, estos estímulos que dan al niño, son los que despiertan e impulsan el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la comunicación (Anexo A).

En este proceso de interacción con el entorno, aparece la importancia de la escolarización. La docente instructora de práctica señala que “cuando el niño ingresa al contexto escolar, ingresa a un medio de aprendizaje en el que el lenguaje es importante, la comunicación es importante, porque el lenguaje va a empezar a desarrollar habilidades de pensamiento superiores para el aprendizaje” (Anexo A).

Estas formas de comprender el desarrollo infantil están estrechamente relacionadas con dos de los enfoques de atención a la primera infancia mencionados por Castillo, Ramírez y Ruíz (2017): el enfoque asistencial y el enfoque de preescolaridad. El primero prioriza la atención de necesidades básicas como la alimentación y la salud en beneficio del desarrollo y, por lo tanto, del aprendizaje, y el segundo prioriza la preparación del niño para el futuro escolar a través de acciones pedagógicas.

De esta manera, la práctica pedagógica objeto de sistematización se ejecuta desde el enfoque asistencial de atención a la primera infancia y desde el rol asistencial del fonoaudiólogo por cuanto en ella se prioriza la salud comunicativa de la infancia en beneficio de su desarrollo. Asimismo, esta práctica se ejecuta desde el enfoque de preescolaridad al tomar lugar en escenarios educativos de primera infancia en los que se propende por la preparación de los niños para el futuro escolar a través de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en estos escenarios. Este último, el enfoque de preescolaridad

(Castillo, Ramírez y Ruíz, 2017) participa especialmente como un elemento central en la ejecución de la práctica pedagógica objeto de sistematización al ser el escenario escolar un medio de aprendizaje que el niño habita, en el que el lenguaje y la comunicación constituyen herramientas esenciales para desarrollar habilidades de pensamiento superiores para el aprendizaje (Anexo A).

Desde la perspectiva de neurodesarrollo y desde los enfoques asistencial y de preescolaridad para atender a la primera infancia, identificar e intervenir de manera temprana posibles alteraciones puede ayudar a prevenir afectaciones en los procesos de aprendizaje y el desempeño social, afectivo y escolar de los niños. Y es este conjunto de comprensiones lo que fundamenta la práctica pedagógica de formación profesional objeto de sistematización, partiendo de la premisa de que “el fonoaudiólogo estimula y favorece el desarrollo adecuado de habilidades comunicativas, de lenguaje y de pensamiento que surgen en los primeros cinco años de vida y que constituyen la base fundamental para el posterior desarrollo de la comunicación a lo largo del ciclo de vida” (Moreno et al, 2018, p. 99).

De este modo, la práctica pedagógica objeto de sistematización en principio procuraba la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología para la atención de niños de preescolar y primaria que presentan dificultades de índole comunicativo que afectan su desempeño personal, social y académico, desde las funciones de: a) promoción de la salud comunicativa a partir de la educación y la concientización sobre “la importancia del desarrollo del habla, el lenguaje, la salud auditiva y los riesgos asociados a la deglución” (Moreno et al, 2018, p. 99); b) prevención de desórdenes comunicativos a partir de la identificación de factores de riesgo y de la intervención temprana sobre estos (Moreno et al, 2018, p. 99); c) evaluación e intervención a la población infantil que presenta dificultades comunicativas y de aprendizaje; d) asesoría y capacitación al personal docente con respecto a estrategias que favorezcan el desempeño comunicativo de los estudiantes; e) inclusión escolar de niños con discapacidad en el aula regular, como se señala en uno de los antecedentes de referencia (*Rol del fonoaudiólogo en instituciones educativas en ciclos preescolar y básica primaria* de Álvarez y Osorno, 2012).

Estas concepciones de niño y de desarrollo infantil se reflejaron en la ejecución de la práctica pedagógica objeto de sistematización en la medida en que varias de las actividades académicas que los estudiantes realizaban durante el proceso formación profesional eran principalmente de carácter académico y administrativo, y eran poco cercanas a la interacción y el disfrute de la primera infancia. Comprender el niño y el desarrollo infantil desde una mirada -en cierto sentido- rígida como la del neurodesarrollo generaba que las actividades de aprendizaje de los estudiantes de fonoaudiología se enfocarán en la revisión y la reflexión teórica del desarrollo infantil desde el campo disciplinar de la fonoaudiología (Anexo F). De este modo, los estudiantes se enfocaban en estudiar el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura, y su relación con el aprendizaje, la educación y la tecnología (Anexo F),

partiendo de la idea de que, como profesionales expertos en comunicación, debían formarse ampliamente en el conocimiento del desarrollo comunicativo infantil, los hitos del desarrollo en esta dimensión, los signos de alarma que invitan a sospechar de una dificultad, condición o patología que de alguna manera podría prevenirse, y las formas en las que -como fonoaudiólogos en escenarios educativos- deben promover “habilidades de comunicación, habilidades sociales, habilidades de lenguaje un poco más pulidas para ponerlas al servicio del pensamiento y del aprendizaje” (Anexo A).

No obstante, si bien fueron estas formas de concebir el niño y el desarrollo infantil las que orientaron en mayor medida la experiencia pedagógica vivida por la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a los estudiantes de fonoaudiología en su proceso de formación profesional para trabajar con la primera infancia, no fueron las únicas concepciones de niño y de desarrollo infantil percibidas durante la ejecución de la práctica pedagógica objeto de sistematización.

Se reconoce en la voz de la docente instructora de práctica una segunda concepción de niño y de desarrollo infantil que surge a partir de distintas experiencias vividas, y que estuvo presente durante el acompañamiento que brindó a los estudiantes de fonoaudiología en sus procesos de formación profesional. La docente señala que “hubo (...) un antes y un después en [su] práctica profesional como instructora de práctica, y fue [el] inicio de la maestría [en atención integral a la primera infancia]” (Anexo A). De acuerdo con la docente, la maestría

trae unos conceptos diferentes, unas corrientes diferentes, (...) unas dinámicas de conocimiento diferentes que a mí me hacen pensar mucho en mi práctica profesional y en la práctica profesional de los estudiantes todos los días. Entonces sí creo que ese fue como un hito importante en el proceso de ser docente instructora de práctica, y me ha hecho pensar mucho en que (...) lo que hacemos está muy determinado por nuestras concepciones culturales (Anexo A).

La docente instructora de práctica empieza, entonces, a comprender el desarrollo infantil como una noción que surge de una comprensión cultural que puede variar entre sociedades y grupos humanos. Así, por ejemplo, señala que en las sociedades occidentales

(...) somos muy dirigidos al aprendizaje, al desarrollo del pensamiento, las capacidades, las habilidades comunicativas, la excelencia del ser humano, el éxito máximo y absoluto en el ser humano... y hay otras miradas en otros lugares del mundo donde no, de pronto el centro es la

comunidad, la familia; la escolarización no es lo fundamental. Cada quien tiene unas posibilidades diferentes y con base en eso se desarrolla la vida (Anexo A).

Esta nueva concepción de niño y de desarrollo infantil que le da la fuerza a la influencia cultural se relaciona con la visión psicocultural y la visión psicológica para concebir la infancia propuestas por Sampson y Tenorio (2000). La primera se relaciona con las expectativas y los requerimientos que la cultura tiene en torno al niño y a su desarrollo, y la segunda se relaciona con la comprensión del niño como sujeto psicológico al que debe permitírsele “el desarrollo pleno de [sus] potencialidades” (Sampson y Tenorio, 2000, p. 7). Es importante mencionar que estas concepciones comparten con la perspectiva inicial de neurodesarrollo la premisa de que el niño debe alcanzar el máximo potencial de sus capacidades y habilidades para ser exitoso a nivel escolar, social y afectivo. De este modo, las nuevas concepciones de la docente no contradicen del todo las concepciones iniciales y, por el contrario, enriquecen el proceso de formación profesional en fonoaudiología encaminado al alcance del máximo potencial de capacidades y habilidades de los niños, específicamente en las áreas de la comunicación, el lenguaje y el pensamiento.

En la voz de la docente instructora de práctica, además, se identifican formas de reconocer la singularidad de la infancia que trascienden las diferencias culturales y contextuales. Así, por ejemplo, la docente instructora de práctica manifiesta una forma de asombro ante el hecho de que los niños, contrario a ser diferentes entre sí en función de la institución y el contexto socioeconómico al que pertenecen, se muestran genuinos, transparentes, indiferentes a estas circunstancias. Y se asombra de que, independientemente del contexto en el que los niños crecen, todos disfrutan de las actividades características de la primera infancia: “jugar a lo que fuera y con lo que fuera, cantar canciones divertidas, bailar diversos ritmos musicales, pintar y explorar distintas posibilidades artísticas, escuchar historias reales, fantásticas o de lo que fuera” (Anexo B).

Asimismo, durante la ejecución de la práctica pedagógica objeto de sistematización la docente instructora de práctica reconoció en los niños seres humanos diversos caracterizados por distintas personalidades. Para ella, “algunos niños son más observadores de su entorno, algunos son más sociables y demuestran mayor facilidad para entablar conversaciones con otros, algunos prefieren interactuar poco y permanecer concentrados en sus actividades, etc.” (Anexo B). La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson señala que los seres humanos tienen fuerzas internas propias que generan diferencias individuales entre ellos en el ámbito de la personalidad, y que la sociedad y las instituciones culturales modelan y soportan las fuerzas del ‘yo’ y el desenvolvimiento de cada individuo (Bordignon, 2005, p. 51). De allí la preocupación que expresa la docente sobre

un sistema educativo estandarizado que durante años se ha preocupado más por el desarrollo indiscriminado de competencias, por la obtención de cifras y puntajes resultantes de esas competencias, y que poco ha pensado en las características individuales de cada aprendiz: talentos, capacidades, gustos y estilos propios para el aprendizaje y para la vida (Anexo E).

Características individuales a las que se refiere Erikson.

El análisis de este primer eje permite observar que las concepciones de niño y de desarrollo infantil que orientaron la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología que realizaron prácticas profesionales en instituciones educativas de primera infancia fueron diversas y cambiantes a lo largo de la experiencia. Si bien la práctica pedagógica se orientó principalmente desde una perspectiva de neurodesarrollo, nuevas experiencias vividas por la docente dinamizaron y transformaron su conocimiento para cuestionar su práctica profesional y el contexto en el que se desempeña junto a sus estudiantes. A lo largo de la experiencia, la docente instructora de práctica se hizo consciente de la manera en que sus decisiones como fonoaudióloga y como pedagoga en esta disciplina surgieron de una concepción específica de niño y de desarrollo infantil que incidió en la forma en que enseñaba y nutría, a su vez, las concepciones y prácticas de sus estudiantes.

El análisis de este primer eje de apoyo manifiesta la importancia de que los profesionales que trabajan con primera infancia generen conciencia sobre las concepciones precedentes que determinan sus decisiones y su quehacer profesional en este campo para promover prácticas profesionales más conscientes y reflexivas en beneficio de esta población.

Eje de apoyo 2: Características de la experiencia pedagógica de formación profesional en fonoaudiología en contextos educativos para la primera infancia.

Como se plantea en el antecedente de referencia *Rol del fonoaudiólogo en instituciones educativas en ciclos preescolar y básica primaria* de Álvarez y Osorno (2012), en instituciones educativas con secciones de preescolar y básica primaria el fonoaudiólogo atiende estudiantes con dificultades y desórdenes comunicativos que impactan negativamente su desempeño personal, social y académico. De esta manera, las principales funciones del fonoaudiólogo en este contexto consisten en: 1) prevenir la aparición de estos desórdenes; 2) evaluar e intervenir a la población infantil que presenta dificultades comunicativas y de aprendizaje; 3) asesorar y capacitar al personal educativo con respecto a estrategias que favorezcan el desempeño comunicativo de los estudiantes; y 4) trabajar en beneficio de la inclusión escolar de niños con discapacidad en el aula regular.

Estas funciones coinciden con aquellas que desempeña el fonoaudiólogo en el campo de la primera infancia. Según Moreno et al. (2018) el fonoaudiólogo en primera infancia se encarga de estimular el desarrollo adecuado de habilidades comunicativas, de lenguaje y de pensamiento que surgen en los primeros cinco años de vida y que constituyen la base fundamental para el posterior desarrollo de la comunicación a lo largo del ciclo de vida (p. 99). Y esto se hace a través de acciones de promoción de la salud comunicativa a partir de la educación sobre el desarrollo del habla, el lenguaje y la salud auditiva, y de acciones de prevención de desórdenes comunicativos a partir de la identificación de factores de riesgo y de la intervención temprana sobre estos (p. 99).

Sobre estos marcos de referencia se orientan las acciones pedagógicas realizadas por la docente instructora de práctica durante la experiencia de formación profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan en instituciones educativas de primera infancia. Al respecto, la docente señala que su cargo consistía en

acompañar a los estudiantes de fonoaudiología de semestres avanzados a cursar sus prácticas profesionales en instituciones educativas de nivel preescolar, primaria y secundaria [en las que] identificaban necesidades de comunicación en la población y las atendían a partir de acciones como la planeación y ejecución de: talleres dentro del aula de clase, sesiones de acompañamiento académico directo en grupos pequeños, jornadas de formación para docentes, jornadas de consejería a padres de familia, etc. (Anexo B).

Este proceso de acompañamiento a los estudiantes de fonoaudiología que se desempeñan en instituciones educativas de primera infancia se caracterizaba por distintos aspectos:

1) Se llevaba a cabo en instituciones educativas de primera infancia que podían ser jardines infantiles en los que se trabajaba con niños de 1 a 3 años aproximadamente y colegios con sección preescolar en los que se trabajaba con niños de 4 a 6 años aproximadamente. Estas instituciones eran “muy diferentes entre sí (...) principalmente en términos del contexto socioeconómico al que pertenecían” (Anexo B).

2) Se componía principalmente de actividades de índole académico, administrativo e investigativo. Actividades como clases teóricas, espacios de socialización y discusión académica, revisión de documentos institucionales, espacios de asesoría para planear y revisar estrategias de intervención, y acompañamiento directo durante la implementación de estrategias (Anexo F); se realizaban con el objetivo de evaluar y promover los niveles de conocimiento y de competencias profesionales de los estudiantes, así como de favorecer en ellos la “reflexión sobre el desempeño profesional propio” (Anexo F). Este elemento de la práctica coincide con los hallazgos en uno de los antecedentes de referencia

(Sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN - CINDE de Betancourt y López, 2016) que plantean la importancia de la reflexión sobre la práctica pedagógica para reconocer en mayor medida los saberes teóricos y pedagógicos como herramientas para ofrecer educación de calidad que tenga en cuenta el desarrollo humano al trabajar con la primera infancia.

3) Se enfocaba fuertemente en acciones de evaluación y retroalimentación. La docente instructora de práctica señala que a lo largo de la práctica evaluaba diferentes aspectos:

- a. Conocimiento: “que el estudiante, según su semestre o la práctica en la que está, tenga los conceptos que necesita (...) [que tenga] conocimientos teóricos del área en la que están trabajando” (Anexo A).
- b. Procesos de análisis: “ser capaces de observar, pero de analizar además lo que se observa. Y ser capaces de aplicar también ese conocimiento” (Anexo A). “Ir conectando el conocimiento con ese análisis de la necesidad, con la aplicación (...) de lo que necesito para impactar a los niños, para trabajar con los niños” (Anexo A). Este elemento se relaciona con las dos habilidades esenciales del aprendiz propuestas por Coll (2010, como se citó en Vázquez, Borgia y Tejera, 2018): 1) la identificación y selección de conocimientos pertinentes según el contexto en el que se desempeña y 2) la aplicación de estos para tomar decisiones y enfrentar y resolver situaciones problema dentro de dicho contexto (p. 177).
- c. Elementos de ejecución: “cómo lo hace el estudiante, si es asertivo, si demuestra habilidades comunicativas para trabajar con el niño. (...) Que se mostraran de acuerdo al contexto en el que están” (Anexo A).
- d. Actividades académicas: “revisión de tema, lectura crítica de los documentos, si elaboraban informes. Por ejemplo, ellos tenían que entregar informes de seguimiento de los niños, informes de la práctica” (Anexo A).
- e. Desempeño profesional: “la puntualidad, la presentación personal, la responsabilidad, el relacionamiento con las personas de la institución (...). Hacía una evaluación muy completa en términos de cómo se desempeña el estudiante en un contexto laboral real” (Anexo A).

Al respecto, el antecedente de referencia *Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas* de Ruffinelli et al. (2020) resalta el rol evaluador o retroalimentador como uno de los roles más recurrentes de los tutores prácticas. Allí se resaltan, además, las preguntas y sugerencias como unas de las estrategias pedagógicas más comunes durante las tutorías, y las retroalimentaciones basadas en juicios positivos acerca del desempeño como una de las estrategias pedagógicas de mayor impacto en la construcción de conocimiento profesional docente. Estos elementos estaban presentes en los espacios de retroalimentación que la docente brindaba a sus

estudiantes, respondiendo a las concepciones de infancia que orientaban la práctica pues la docente menciona que “[sus] respuestas a [los] estudiantes eran muy orientadas a la clínica y el neurodesarrollo” (Anexo A).

4) Procuraba favorecer la independencia del estudiante en su proceso de formación profesional en el campo de la primera infancia. En varias oportunidades se reconoce en la voz de la docente su intención de fomentar la autonomía y la autogestión de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Así, por ejemplo, la docente menciona que permitía a los estudiantes escoger “artículos que apliquen a su práctica, que les parezcan interesantes, que apoyen un poquito lo que hacen. Lo revisan y preparan una presentación para ponerlo en diálogo con otros estudiantes y conmigo” (Anexo A). También menciona que “había momentos en los que ellos iban solos a hacer su práctica porque yo tenía a cargo muchos estudiantes al mismo tiempo” (Anexo A). Existía un momento de la práctica en el que la docente brindaba acompañamiento cercano y luego permitía a los estudiantes tomar decisiones sobre las acciones que realizarían. Por ejemplo, menciona

(...) conmigo quedaba claro el objetivo de trabajo, como que esa parte teórica - académica yo me aseguraba de que fuera entendida. Y yo siempre les decía: ‘desde que tú tengas claro tu objetivo profesional, el material es lo secundario, es lo de menos’ (Anexo A).

Esa independencia de los estudiantes también se vio reflejada en la “creatividad con la que diseñaron y llevaron a cabo las diversas acciones profesionales y las actividades de promoción, prevención y acompañamiento en torno al lenguaje y la comunicación” (Anexo D), en la “disposición para aprender de cada contexto, de cada institución que visitamos, de cada maestro con el que trabajaron y de cada niño que observaron y acompañaron” (Anexo D), en la “flexibilidad para adaptarse a las circunstancias cuando las situaciones no avanzaron como lo habíamos planeado” (Anexo D), y en la “capacidad de adaptación a lo imprevisto” (Anexo D) que demostraron.

5) Procuraba una interacción reducida entre la docente instructora de práctica y los niños de las instituciones educativas visitadas. La docente menciona

Yo trabajaba directamente con mis estudiantes. A ellos les enseñaba, les explicaba, los orientaba, y eran ellos quienes trabajaban e interactuaban directamente con los pequeños. Sin embargo, aunque me veían, los niños no me conocían. No sabían quién era yo y muy pocos me preguntaban: ¿tú quién eres? Yo les respondía: soy la profe de Alicia, así como tú tienes una

profe que te enseña muchas cosas, Alicia también tiene una profe que le enseña cómo hacer las actividades que está haciendo con ustedes. Esa profe soy yo (Anexo B).

Esta característica de la práctica no está relacionada con un requisito institucional que las partes involucradas debieran cumplir. Fue, por el contrario, una circunstancia autoimpuesta por la docente respondiendo a su manera de comprender su rol y su posición con respecto a los niños. Al respecto, la docente señala

me aferré demasiado a la idea de que el trabajo de interactuar con ellos era de mis estudiantes y me convencí de que mi lugar debía ser detrás del telón, observando sus procesos, orientando sus acciones, corrigiendo sus errores y encaminando sus decisiones. Esta forma de entender mi rol me impidió acercarme un poco más y entablar relaciones con los niños para conocerlos mejor, no solo en función de aquello que nos competía trabajar sino en función de sí mismos (Anexo C).

6) Respondía a expectativas específicas con respecto a los niños. En principio, la docente instructora de práctica reconoce que la práctica pedagógica se lleva a cabo en un contexto de un “sistema educativo estandarizado que durante años se ha preocupado más por el desarrollo indiscriminado de competencias (...) que poco ha pensado en las características individuales de cada aprendiz” (Anexo E). Y, frente a ello, señala que uno de los retos más importantes que enfrenta el sector educativo con relación a la primera infancia es “cuestionar las dinámicas de la escolarización y la necesidad de estandarización de los comportamientos y procesos que ocurren en la misma” (Anexo E). La docente asegura que “las expectativas sobre los niños aún son rígidas, inflexibles; aún se espera que cumplan con requisitos preestablecidos que, la mayoría del tiempo, ignoran por completo su individualidad y su diversidad” (Anexo E), y que “los niños necesitan de un entorno que les permita ser libres, jugar, divertirse, explorar, equivocarse, confiar, estar tranquilos y sentirse plenos. Los niños necesitan ser niños y necesitan adultos que reconozcan, comprendan y respeten esa necesidad” (Anexo E). Por ello, la docente buscaba promover en sus estudiantes la idea de que

Trabajar con población infantil en escenarios educativos no puede generarnos la idea de que es un trabajo menos riguroso que aquel que se hace con otros grupos etarios en otros escenarios de desempeño profesional. La primera infancia, en el escenario que sea, exige la máxima capacidad de compromiso, responsabilidad y entrega de nuestra parte, y esto implica ser acertados e íntegros cuando tomamos decisiones en beneficio de los niños (Anexo D).

El análisis de este segundo eje permite identificar una práctica pedagógica fuertemente centrada en el componente académico del proceso de formación de los estudiantes de fonoaudiología en el campo de la primera infancia. La práctica se enfoca en formar a los estudiantes de fonoaudiología en competencias específicamente técnicas, procedimentales y comunicativas para el ejercicio de la profesión postergando -de cierto modo- la interacción cercana y el disfrute de la primera infancia. Esto se refleja especialmente en la reducida interacción que la docente estableció desde el principio con los niños y en la independencia profesional que buscaba promover en sus estudiantes. A partir de ello, y siguiendo el modelo de actuación profesional que ofrecía la docente, los estudiantes podrían percibir que la prioridad durante la práctica profesional en las instituciones era, en mayor medida, las actividades de aprendizaje y, en menor medida, el bienestar comunicativo, social y personal de los niños.

Este análisis, además, permite confirmar que la práctica pedagógica de la docente instructora de práctica surge y se orienta desde una perspectiva rígida de neurodesarrollo y de preescolaridad con enfoque asistencial en la que el objetivo principal debe ser identificar e intervenir tempranamente posibles alteraciones en el desarrollo para garantizar adecuados procesos de aprendizaje y de desempeño social, afectivo y escolar de los niños.

Eje de apoyo 3: Fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico que asume la docente instructora de práctica durante el acompañamiento a la formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología.

La información recolectada en el presente ejercicio de sistematización permite identificar una serie de fortalezas que caracterizan la práctica pedagógica de formación profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia, asumida por la docente instructora de práctica. Estas fortalezas se describen a continuación:

1) La práctica pedagógica asumida por la docente instructora de práctica responde a criterios académicos y normativos de formación establecidos en marcos legales y conceptuales de la práctica profesional de la fonoaudiología. Así, respondiendo a la clasificación de áreas, sectores, roles y funciones presentada en el marco conceptual del presente documento, la práctica pedagógica objeto de sistematización se enmarca en el sector de la educación y forma a los estudiantes de fonoaudiología principalmente en el ejercicio del rol asistencial y en el cumplimiento de funciones de evaluación, intervención, asesoría, consultoría y consejería, especialmente en torno al área del lenguaje en función del aprendizaje. Al enmarcarse en el sector educativo, la práctica pedagógica objeto de sistematización cumple con la formación de los estudiantes de fonoaudiología en torno a la ejecución de distintas responsabilidades propias de este escenario establecidas por la Asociación Americana de Habla,

Audición y Lenguaje (1993 como se citó en Flórez, 2004, p. 104 - 105). Las principales responsabilidades a las cuales se acercan los estudiantes durante la experiencia objeto de sistematización son: aplicación de tamizajes de habla, audición y lenguaje, evaluación fonoaudiológica de preescolares y estudiantes sospechosos o identificados con desórdenes comunicativos, diseño de programas de habla y lenguaje para preescolares y estudiantes con desórdenes comunicativos, escritura de reportes, participación en equipos interdisciplinarios, asesoría a maestros, realización de conferencias dirigidas a maestros y padres de familia, y desarrollo de proyectos educativos en la institución.

Al respecto, la docente instructora de práctica expresa “siento que hice un buen trabajo acercando a mis estudiantes al rol del fonoaudiólogo en educación. Finalmente, ese era mi objetivo último; de eso se trataba mi trabajo como docente instructora de práctica” (Anexo C).

2) Las acciones pedagógicas realizadas por la docente instructora de práctica para acompañar el proceso de formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología se llevaron a cabo con fuerte énfasis en el desarrollo de competencias conceptuales, técnicas, procedimentales, comunicativas e investigativas para el ejercicio de la profesión. El rol pedagógico asumido por la docente buscó principalmente orientar el quehacer profesional de los estudiantes y promover la reflexión sobre el desempeño profesional propio (Anexo F) para incrementar el impacto de sus acciones en las instituciones educativas. Para la docente

uno de los aspectos más importantes de la práctica profesional que realizamos fue darles a conocer y permitirles explorar a mis estudiantes el rol del fonoaudiólogo en contextos educativos, específicamente en torno a la primera infancia. Percibo que es un campo de trabajo poco explorado por nuestra profesión, que todavía genera muchas preguntas (Anexo E).

3) En la práctica pedagógica objeto de sistematización se cumplen distintas funciones del profesional en fonoaudiología en el campo de la primera infancia. Como señala Moreno et al. (2018) el fonoaudiólogo que trabaja con primera infancia estimula y favorece el desarrollo adecuado de habilidades comunicativas, de lenguaje y de pensamiento que surgen en los primeros cinco años de vida y que constituyen la base fundamental para el posterior desarrollo de la comunicación a lo largo del ciclo de vida (p. 99). El fonoaudiólogo en primera infancia, además, promueve la salud comunicativa a partir de la educación sobre la importancia del desarrollo del habla, el lenguaje y la audición, y previene la aparición de desórdenes comunicativos a partir de la identificación de factores de riesgo y de la intervención temprana sobre estos (Moreno et al, 2018, p. 99). En relación a ello, el interés de la docente instructora de práctica y de sus estudiantes giraba en torno a “encontrar hitos importantes que si no aparecen pueden ser signos de alarma para sospechar de alguna dificultad (...) que (...) podamos prevenir en ese momento o que podría afectar el desempeño del niño en el futuro” (Anexo A). Y con respecto a

las acciones de intervención temprana para prevenir el impacto de estas dificultades en el desarrollo de los niños, la docente menciona que

como fonoaudiólogos que se desempeñan en el contexto escolar, partíamos de la identificación de necesidades comunicativas en la población para atenderlas a partir de diversas acciones que contemplan la planeación y ejecución de: talleres dentro del aula de clase, sesiones de acompañamiento académico directo en grupos pequeños, jornadas de formación para docentes, jornadas de consejería a padres de familia, entre otros (Anexo C).

4) La perspectiva de neurodesarrollo con la que se aborda la práctica pedagógica objeto de sistematización aporta de manera significativa a los procesos de atención y acompañamiento al desarrollo de la población infantil con la que se trabaja en las instituciones educativas. Como se ha mencionado en apartados anteriores, esta forma de abordar el desarrollo infantil favorece la promoción de la salud comunicativa, el desarrollo de habilidades de lenguaje y comunicación y la prevención de desórdenes comunicativos durante los primeros años de vida. Al respecto la docente señala que comprende

la importancia de estimular habilidades en todas las dimensiones del desarrollo para asegurar la adaptación y el adecuado funcionamiento del ser humano en todas las esferas de la vida. Comprendo, también, la importancia de identificar a tiempo dificultades y necesidades presentes durante el desarrollo -en eso, de hecho, consistió nuestro trabajo de práctica profesional al interior de las instituciones- (Anexo E).

5) La disposición, motivación y actitud con que los estudiantes participaron de la experiencia pedagógica objeto de sistematización favorecieron sus propios procesos de aprendizaje y formación profesional, las acciones profesionales realizadas en las instituciones educativas y el reconocimiento de la profesión de fonoaudiología en el contexto educativo. La docente menciona que los estudiantes hicieron un gran trabajo en el curso de la práctica y que son “personas y profesionales increíbles a quienes admiro por su disposición y su capacidad de adaptación a nuevos retos, situaciones y contextos” (Anexo D). Resalta de ellos

la increíble creatividad con la que diseñaron y llevaron a cabo las diversas acciones profesionales y las actividades de promoción, prevención y acompañamiento en torno al

lenguaje y la comunicación. (...) su disposición para aprender de cada contexto, de cada institución que visitamos, de cada maestro con el que trabajaron y de cada niño que observaron y acompañaron. (...) su flexibilidad para adaptarse a las circunstancias cuando las situaciones no avanzaron como lo habíamos planeado (Anexo D).

Asimismo, considera que hicieron

un buen trabajo llevando el nombre de nuestra profesión a distintos lugares y explorando cada vez con mayor profundidad el rol del fonoaudiólogo en el campo de la educación. (...) siento que dejamos una huella importante en las vidas de los niños con los que trabajamos (Anexo D).

A su vez, la información recolectada en el presente ejercicio de sistematización permite identificar una serie de oportunidades de mejora de la práctica pedagógica de formación profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia, asumida por la docente instructora de práctica. Estas se describen a continuación:

1) El proceso de formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia puede incluir espacios de educación sobre el desarrollo infantil como proceso de subjetivación, referido a la transformación que vive el bebé para constituirse como sujeto consciente de sí y de quién es a través del tiempo y del espacio, capaz de referirse a sí mismo a través de los eventos (Villalobos, 2014, p. 213). La docente considera importante

Enseñarles o mostrarles un poco [a los estudiantes] que el niño es un ser psicológico que empieza a reconocer en sí mismo un sujeto, y que la forma en la que ellos interactúan con el niño determina de una manera fundamental esa construcción de sujeto (Anexo A).

La docente instructora de práctica señala que esta perspectiva de desarrollo infantil

es algo en lo que a nosotros desde nuestra área no nos forman, porque (...) nuestra área es muy clínica desde la salud comunicativa y la comprensión de la comunicación. Pero esta parte de la psicología, esta mirada de que el niño se va convirtiendo en un ser consciente de su condición de sujeto, eso es algo que es absolutamente nuevo (Anexo A).

Este elemento constituye una oportunidad de mejora para la práctica pedagógica objeto de sistematización por cuanto la docente considera que “todos los profesionales que se desempeñarán en algún momento con primera infancia deben tener eso claro: cómo su forma de interactuar, de trabajar y de llevar prácticas de cuidado a los niños impacta ese proceso de desarrollo de sujeto” (Anexo A). En función de ello, esta comprensión puede incrementar las interacciones entre los profesionales de la salud y los niños que durante la experiencia objeto de sistematización fue reducida. De este modo, se puede impactar significativamente el proceso de constitución de sujeto de cada uno de los niños con quienes se trabaja en el contexto escolar.

2) La práctica pedagógica de formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia también puede incluir elementos del desarrollo infantil desde un enfoque psicosocial que considere en mayor medida los factores que impulsan la formación de la personalidad y el desenvolvimiento de cada individuo en distintos contextos socioculturales. Este aspecto se relaciona con la crítica que hace la docente instructora de práctica frente a los sistemas educativos convencionales que se preocupan “por el desarrollo indiscriminado de competencias (...) y que poco [han] pensado en las características individuales de cada aprendiz: talentos, capacidades, gustos y estilos propios para el aprendizaje y para la vida” (Anexo E). Al respecto, la docente considera esencial que “continemos cuestionando y transformando las concepciones y prácticas educativas que nos rigen, sobre todo aquellas que están estrechamente relacionadas con la primera infancia” (Anexo E). E invita a las instituciones educativas a “transformar las viejas formas sin descuidar la atención que requieren las dificultades que pueden impactar negativamente la vida de nuestros pequeños” (Anexo E), a partir de cuestionamientos como “¿Qué necesitan verdaderamente los niños?, ¿qué es lo que nosotros como adultos responsables podemos hacer por ellos?, ¿cuáles son las expectativas socioculturales de la niñez que podemos -y debemos- cambiar?” (Anexo E).

3) La práctica pedagógica de formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia puede incluir la comprensión de que

las acciones que realizamos y las prácticas de cuidado que implementamos responden ineludiblemente a un contexto cultural que determina y otorga sentido a lo que creemos y hacemos. Nuestras acciones y nuestras decisiones en torno a la primera infancia surgen de la noción que como sociedad compartimos acerca de lo que es un niño, de lo que son sus primeros años y lo que debemos hacer con ellos, de lo que consideramos adecuado y socioculturalmente correcto para garantizar el cumplimiento de unas expectativas que -como sociedad- tenemos de la niñez (Anexo D).

La docente instructora de práctica considera que esta comprensión debe constituir un elemento fundamental en futuros procesos de acompañamiento a la formación profesional de estudiantes de fonoaudiología por cuanto, de esta manera, se promoverían prácticas profesionales más reflexivas y respetuosas de la diversidad. La docente menciona que

si volviera a la instrucción de práctica específicamente para enseñar a estudiantes de fonoaudiología en proceso de formación, sí sé que insistiría mucho en que entendieran que lo que hacemos responde a unas expectativas culturales. (...) Vamos a ser excelentes fonoaudiólogos, vamos a comprender el desarrollo desde esta postura, pero no nos vamos a olvidar de que lo que hacemos responde a un marco cultural, a un contexto definido y que muchas cosas que hacemos no son iguales para otros grupos sociales, para otros grupos humanos; y que, si algún día nos encontramos con otro grupo humano, con otra sociedad, con un niño de otra cultura, hemos de respetar lo que ocurre en esa cultura (Anexo A).

4) La práctica pedagógica de formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia puede ser más precisa con respecto a la formación en las actividades rectoras de la primera infancia (arte, literatura, juego y exploración del medio). La docente considera que estas actividades se tienen en cuenta en la práctica profesional de fonoaudiología de manera implícita, pero no se reconocen de manera específica en su implementación. La docente considera importante formar a los estudiantes en ellas y

en cómo aplicarlas, en cómo ejecutarlas y cómo vincularlas a la práctica de la fonoaudiología. Porque la fonoaudiología tiene como un objetivo clínico, un objetivo de intervención para favorecer un proceso comunicativo, pero cómo puedes vincular las actividades rectoras de la infancia a eso que haces como profesional de la salud todos los días. (...) creo que ese es un tema que ahora contemplo como importante en la práctica (Anexo A).

5) La práctica pedagógica de formación profesional de los estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia puede contemplar mejor la multidimensionalidad del desarrollo infantil. La docente considera que siempre tuvieron la oportunidad de “profundizar un poco más en todas las otras áreas del desarrollo para enriquecer nuestro quehacer profesional no solo en función del lenguaje y la comunicación sino en función del niño mismo, de su ser y de sus capacidades” (Anexo C).

Asimismo, como se plantea en los hallazgos del antecedente de referencia *Necesidades de formación para el desarrollo integral de la primera infancia: perspectiva desde un estudio regional* de Hernández et al. (2015), la práctica pedagógica objeto de sistematización puede incluir un poco más algunos aspectos relacionados con la atención integral a la primera infancia como la comunicación de los profesionales de la salud con las familias y la exploración de otras vulnerabilidades en los servicios de salud, como el entorno y las redes de apoyo.

En el análisis del tercer eje de apoyo se identifican fortalezas de la práctica pedagógica objeto de sistematización principalmente ligadas a la perspectiva de neurodesarrollo que en principio orienta la forma de acompañamiento pedagógico de la docente instructora de práctica. Aspectos como el cumplimiento de criterios académicos y normativos, el énfasis en el desarrollo de competencias profesionales y el cumplimiento de funciones en el campo de la primera infancia constituyen elementos que se enmarcan en la fuerte concepción de infancia desde la perspectiva de neurodesarrollo que orientó la práctica pedagógica desde el principio.

Por su parte, en el análisis se identifican oportunidades de mejora que se relacionan más estrechamente con las nuevas concepciones de infancia desde posturas socioculturales que fueron surgiendo a lo largo de la experiencia. Aspectos como la comprensión del desarrollo infantil desde la mirada de la subjetivación y el desarrollo psicosocial, el abordaje cultural y multidimensional del desarrollo, y la inclusión de las actividades rectoras de la primera infancia en la práctica profesional de la fonoaudiología constituyen elementos enmarcados en nuevas concepciones de infancia que amplían las posibilidades de atención e interacción con la primera infancia.

CONCLUSIONES

A partir de la pregunta de sistematización: ¿cómo se construye y se transforma la experiencia y el rol pedagógico de la instructora que acompaña la formación de estudiantes de fonoaudiología que realizan prácticas profesionales en instituciones educativas de primera infancia, durante un periodo de cuatro años desde el segundo semestre del año 2018 hasta el primer semestre del año 2022? es posible elaborar las siguientes conclusiones:

En relación con el primer eje y el primer objetivo de la sistematización relacionados con la concepción de niño y de desarrollo infantil que orientaron la práctica pedagógica: la experiencia objeto de sistematización se trató de una práctica pedagógica de formación profesional que en principio fue construida y orientada desde una perspectiva de neurodesarrollo dada la formación profesional y la

experiencia laboral previa de la docente instructora de práctica, quien es fonoaudióloga y ha ejercido su profesión en distintos contextos educativos a lo largo de su carrera.

En relación con el segundo eje y el segundo objetivo de la sistematización relacionados con las características de la experiencia pedagógica: la práctica se caracterizó por estar fuertemente centrada en los componentes académico, administrativo e investigativo del proceso de formación de los estudiantes de fonoaudiología en el campo de la primera infancia, y por su fuerte énfasis en acciones pedagógicas como la evaluación y la retroalimentación, y en prácticas que buscaban la independencia de los estudiantes y la reducida interacción entre los niños y la docente respondiendo a expectativas específicas con respecto a la infancia. Estas características surgieron justamente de la perspectiva de neurodesarrollo y de preescolaridad con enfoque asistencial que orientaron una práctica en la que el objetivo principal fue intervenir tempranamente en el desarrollo para garantizar adecuados procesos de aprendizaje y de desempeño social, afectivo y escolar de los niños.

En relación con el tercer eje y el tercer objetivo de la sistematización relacionados con las fortalezas y oportunidades de mejora del rol pedagógico asumido por la docente: a partir de nuevas experiencias vividas por la docente -como cursar un posgrado en desarrollo y educación infantil- fue posible cuestionar la práctica pedagógica para transformarla en una práctica consciente en la que se reconoce la manera en que las decisiones de la docente -en calidad de fonoaudióloga y pedagoga en esta disciplina- surgen de una concepción específica de niño y de desarrollo infantil que incide en la forma en que enseña y nutre, a su vez, las concepciones y prácticas que construyen sus estudiantes. La transformación de la práctica se refleja en las nuevas comprensiones del desarrollo infantil que adquiere la docente desde la mirada de la subjetivación y del enfoque psicosocial que considera en mayor medida los factores que impulsan la formación de la personalidad y el desenvolvimiento de cada individuo en distintos contextos socioculturales. Asimismo, la transformación de la práctica se observa en el reconocimiento de los contextos socioculturales como absolutos determinantes de las creencias y prácticas que se implementan con la primera infancia, para promover prácticas profesionales más reflexivas y respetuosas de la diversidad. Estas nuevas concepciones de infancia desde posturas socioculturales que fueron surgiendo a lo largo de la experiencia, a su vez permitieron a la docente reflexionar sobre la importancia de abordar el desarrollo infantil desde una mirada multidimensional e incluir recursos como las actividades rectoras de la primera infancia en la práctica profesional de la fonoaudiología.

Por otro lado, la implementación de la narrativa como recurso discursivo para organizar y documentar un proceso y como técnica de investigación permitió a la docente instructora de práctica tomar distancia de su experiencia para darle sentido, generar conciencia y reflexionar sobre ella a partir del ejercicio de relatar historias. El tipo de instrumentos utilizados para recolectar la información generaron un impacto

positivo en el ejercicio reflexivo de la docente protagonista de la experiencia al permitirle recordar momentos específicos de la práctica e identificar cambios en sus propias perspectivas y en su actuar durante el acompañamiento que brindó a sus estudiantes. Las preguntas planteadas en la entrevista le permitieron a la docente hacer memoria de momentos específicos de la práctica que constituyeron elementos centrales de la experiencia fundamentales para el ejercicio de sistematización. Por su parte, la escritura de las cartas invitó a la docente a generar un diálogo consigo misma que le permitió profundizar en los momentos evocados para resignificarlos. Finalmente, la naturaleza esquemática de la matriz de ordenamiento de la información le permitió a la docente estructurar las acciones pedagógicas centrales en la experiencia para iniciar desde allí el proceso de descripción, reflexión e interpretación.

Asimismo, el ejercicio de sistematización supuso un reto para la docente al invitarla a escribir como profesora protagonista de la experiencia al tiempo que escribía como investigadora en el proceso de sistematización, por cuanto le exigió permanecer fiel a los distintos roles que cumplió durante el proceso y mantener una mirada objetiva durante las distintas etapas del ejercicio de sistematización. El proceso resultó significativamente enriquecedor para el desarrollo personal y profesional de la docente instructora de práctica protagonista de la experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatorre, I. (2013). Narrar la práctica docente. *Didac*, (62), 10 - 16.
- Álvarez, L. y Osorno, M. (2012). Rol del fonoaudiólogo en instituciones educativas en ciclos preescolar y básica primaria. *Revista Areté*, 12(1), 33 - 42.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, (15), 97 - 107.
- Betancourt, L. y López, A. (2016). *Sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN - CINDE*. [Tesis presentada para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista lasallista de investigación*, 2(2), 50 - 63.
- Castaño, A., Ávila, C., Bianchá, H., Antury, J., Saenz, J. y López, J. (2020). *Seminario sistematización de prácticas educativas. Documento de trabajo*. [Manuscrito enviado para publicación]. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad ICESI.
- Castillo, R., Ramírez, P. y Ruíz, L. (2017). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1 - 21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.9>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Duve, A. (s.f). Sistematización pasos de Oscar Jara. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/8279/3/Anexos1_Sistematizaci%C3%B3nPasosdeOscarJara.pdf
- Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación: una perspectiva fonoaudiológica. 1a Ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Harris, J. (2002). The correspondence method as a data-gathering technique in qualitative enquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(4), 1 - 17.

Hernández, E., Parra, L. y Correal, C. (2015). Necesidades de formación para el desarrollo integral de la primera infancia: perspectiva desde un estudio regional. *Revista Científica Salud Uninorte*, 31(2), 284-294.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Medina, M., Caro, I., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno, J. y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565 - 73.

Mejía, M. (2012). Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. Educación, transformación e inclusión. Documentos de análisis y propuestas.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *DOCUMENTO NO. 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primera-infancia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Ley 376 de 1997*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-105005_archivo_pdf.pdf

Moreno, J., Calderón, A., Cubillos, C. y Moreno, M. (2018). Política y práctica: servicios de fonoaudiología y terapia ocupacional para la primera infancia colombiana. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(1), 97 - 102. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.60858>

Presidencia de la República. Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a siempre*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Sampson, A. y Tenorio, M. (2000). *Cultura e infancia*. <https://psicologiacultural.org/Pdfs/Tenorio/Capitulos/Cultura%20e%20infancia.pdf>
- Sparkes, A. C., y Devís Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Stamper, C. (2020). *Letter Writing: Life in Letters—A Method of Qualitative Inquiry*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33069-9_7
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco*, (28), 49 - 74.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Vázquez, M., Borgia, F. y Tejera, A. (2018). Prácticas profesionales en escenarios complejos. *Educación*, 27(52), 174 – 198. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.010>
- Villalobos, M. (2014). *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: una perspectiva clínico-psicológica de su ontogénesis (1ra ed.)*. Universidad del Valle.
- Villavicencio, R. (2009). *Manual autoinstructivo: aprendiendo a sistematizar. Las experiencias como fuentes de conocimiento*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) Gmb y Programa Desarrollo Rural Sostenible – PDRS.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigaci%C3%B3n_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_-_an%C3%A1lisis_de_nociones,_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_20090127.pdf

ANEXOS

ANEXO A. Entrevista a la docente instructora de práctica que acompañó la práctica profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia

Entrevistador: Carolina, agradecemos su asistencia a este espacio de diálogo sobre su experiencia como tutora de prácticas para estudiantes de fonoaudiología. Me presento: mi nombre es María Lucía Rojas, soy estudiante de la Maestría en Atención Integral para la Primera Infancia de la Universidad ICESI, y esta entrevista hace parte de un trabajo de sistematización de experiencias que busca analizar la experiencia pedagógica y el rol que asume la docente con estudiantes de fonoaudiología que están realizando sus prácticas profesionales en instituciones educativas, esto con el fin de identificar oportunidades de enriquecimiento para el beneficio de la primera infancia. Su experiencia y sus aportes acerca de cómo vivió esta experiencia como tutora de prácticas va a ser un recurso muy valioso para nuestro trabajo.

Entonces, me gustaría comenzar conversando sobre ¿qué conocimientos y perspectivas tenía usted al momento de ejercer el rol como docente instructora de prácticas? Me gustaría empezar con la pregunta: ¿qué sabía usted sobre el desarrollo infantil antes de comenzar a enseñar su asignatura?

Docente instructora de práctica (DIP): María Lucía, muchas gracias por esta invitación. Para responder a tu primera pregunta yo creo que es importante aclarar que yo de profesión soy fonoaudióloga, que es una ciencia de la salud. Es una carrera que se desprende del área de la rehabilitación. Es una carrera inicialmente de naturaleza terapéutica que corresponde entonces a una ciencia de la salud en la que el foco es el modelo clínico. Habiendo aclarado eso, por supuesto que, entonces, la comprensión del desarrollo infantil desde mi área de estudio es puramente desde una mirada clínica, desde una mirada de neurodesarrollo. Entonces, el desarrollo se empieza a entender como un ciclo, como un proceso en el que se deben cumplir ciertos hitos. Y como mi carrera está enfocada en los procesos comunicativos, en la salud comunicativa de las personas, entonces estudiamos el desarrollo desde los hitos del desarrollo de la comunicación o del desarrollo del lenguaje desde los primeros años.

Por ejemplo, en los primeros meses de vida, el niño empieza a hacer la sonrisa social para comunicarse con su cuidador. Que aparezca el contacto visual. Que en los primeros meses aparezca el balbuceo, que es previo al desarrollo del habla. Que sobre el primer año aparezca la primera palabra. Que sobre el segundo año se mezclen palabras para hacer frases. Bueno, como hitos que debemos observar durante el proceso de desarrollo de la comunicación. También entendemos el desarrollo infantil como un proceso en el que es importante el contexto, como que es algo que no ocurre mágicamente o sí, como

automáticamente, sino que el contexto en el que se desarrolla un niño favorece el desarrollo de la comunicación.

En el contexto, entonces, deben aparecer los cuidadores como modelos comunicativos principales, porque son quienes conversan con el niño, quienes lo invitan a hacer interacción comunicativa. Y este input, estos estímulos que dan al niño, son los que despiertan e impulsan el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la comunicación. También entendemos la importancia de la escolarización; por ejemplo, cuando el niño ingresa al contexto escolar, ingresa a un medio de aprendizaje en el que el lenguaje es importante, la comunicación es importante, porque el lenguaje va a empezar a desarrollar habilidades de pensamiento superiores para el aprendizaje.

Entonces, lo entendemos así, como un proceso en el que se cumplen unos hitos de desarrollo, pero además en el que el contexto y el escenario de escolarización en el que el niño se encuentre, van a apoyar o a favorecer ese desarrollo.

Entrevistador: Entendiendo esta perspectiva de cómo ustedes ven el desarrollo infantil, ¿de qué manera siente que incorporó esto en la práctica profesional y en el acompañamiento con los estudiantes?

DIP: Bueno, en el acompañamiento con los estudiantes durante sus prácticas incluíamos el concepto de desarrollo infantil desde las revisiones de tema. Yo les pedía a ellos que recordaran, siempre al inicio de la práctica, les pedía que recordaran qué era lo que nosotros más teníamos que tener presente cuando hablábamos de desarrollo del lenguaje o desarrollo de la comunicación. Específicamente porque al ser fonoaudiólogos ellos deben formarse en esto que te cuento: en hitos o momentos del desarrollo de la comunicación en los niños.

Entonces, pasa mucho con el estudiante que: estudió este desarrollo, pero al no estar poniéndolo en práctica a veces se olvida, entonces el inicio de la práctica siempre era: vamos a retomar lo que sabemos de desarrollo infantil y lo que debemos saber. Esto también varía de acuerdo a las instituciones de práctica en las que participábamos. Si estábamos en jardines infantiles donde la población es muy, muy, muy pequeña en edad, me refiero, sitios donde teníamos niños desde un añito, dos añitos, tres añitos, enfocábamos mucho el revisar el desarrollo infantil en esos años, que es tan clave y en el que tenemos que encontrar hitos importantes que si no aparecen pueden ser signos de alarma para sospechar de alguna dificultad, sospechar de alguna patología, sospechar de alguna... alguna condición que pueda... que podamos prevenir en ese momento o que podría afectar el desempeño del niño en el futuro.

Si nos desempeñábamos en colegios que tenían sección preescolar pero que los niños ya eran un poquito más grandes - un kínder, un transición, en el que los niños ya tienen cuatro o cinco o seis años - en este

periodo el lenguaje como sistema está completamente desarrollado pero sigue en construcción en función del aprendizaje; entonces ya tenemos los elementos del lenguaje desarrollados pero ahora tenemos que desatar habilidades de comunicación, habilidades sociales, habilidades de lenguaje un poco más pulidas para ponerlas al servicio del pensamiento y del aprendizaje. Creo que era la forma en la que vinculaba este concepto del desarrollo infantil con ellos, como revisar en dónde nos tenemos que ubicar, qué necesitamos saber para entrar a trabajar y fortalecer el desarrollo y la comunicación en los niños.

Entrevistador: Mi siguiente pregunta, entonces, sería: ¿qué fuentes o qué recursos utilizó para nutrir y enriquecer este conocimiento? Lo que hace parte de la carrera pero enfocado más a la primera infancia, ¿qué recursos o qué fuentes utilizó?

DIP: Bueno, nosotros nos movemos mucho con la literatura científica, por supuesto. Trabajamos con los estudiantes libros relacionados con el desarrollo del lenguaje. Nosotros tenemos como una biblia, digo yo, una biblia en la profesión, que es el libro del Desarrollo del Lenguaje de Robert Owens en el que se describe muy bien todo el proceso de desarrollo del lenguaje de los niños y que es muy importante que los estudiantes tengan en cuenta. Al ser fonoaudiólogos expertos en comunicación, y si trabajan en comunicación y lenguaje infantil, pues cuanto más tienen que moverse en estos conceptos. Entonces, libros relacionados con el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la comunicación.

Hablando de que el desarrollo para nosotros es un proceso en el que hay que cumplir hitos importantes del desarrollo, yo utilizaba mucho una herramienta que es la Escala Abreviada del Desarrollo. Es un recurso, si no estoy mal, diseñado por el Ministerio de Educación Colombiano. Bueno, no recuerdo de dónde surge el recurso, pero es un recurso muy valioso para profesionales de la primera infancia en el que, es como una lista de aplicación rápida para evaluar en qué etapa del desarrollo se encuentra el niño y para ubicar si está de pronto en un momento de retraso o si está en un momento de desarrollo normal. Se llama la Escala Abreviada del Desarrollo y está dividida en varias dimensiones del desarrollo. Nosotros nos enfocamos en la parte del lenguaje, de comunicación y de audición también.

Como nosotros hacíamos prácticas en contextos educativos, hay un libro también que es básico, es otra biblia para nosotros y es el Lenguaje en la Educación, escrito por una fonoaudióloga muy reconocida en el país y habla muy bien del rol del fonoaudiólogo en contextos educativos y cómo trabajamos nosotros el desarrollo del lenguaje y la comunicación en esos contextos. Ese también lo trabajábamos mucho con los estudiantes.

Y hay un recurso que nosotros trabajábamos durante la práctica que es el club de revista. El club de revista es un espacio en el que el estudiante revisa literatura científica actualizada como artículos de

investigación, artículos de revisión, pero propios de la literatura científica, de revistas indexadas, de revistas de investigación. Ellos escogen artículos que apliquen a su práctica, que les parezcan interesantes, que apoyen un poquito lo que hacen. Lo revisan y preparan una presentación para ponerlo en diálogo con otros estudiantes y conmigo. Entonces allí también nutríamos mucho nuestro conocimiento. Yo siempre les pedía que fueran recursos actualizados pues... traer una investigación del 98, a traer una investigación del 2019, pues hay una diferencia en términos de investigación abismal. Entonces siempre traíamos cosas muy recientes: ¿qué dice la literatura científica ahorita con respecto al desarrollo infantil, al desarrollo del lenguaje, a las prácticas en la escolarización durante la primera infancia? Y, en torno a eso, también nutríamos un poco la práctica... el conocimiento y la práctica.

Entrevistador: Bueno, Carolina, nos estuviste hablando un poco de tu perspectiva de desarrollo infantil, cómo lo incorporas dentro de la práctica profesional y el acompañamiento. Ahora, me gustaría que enfocáramos un poco hacia el área del concepto de niño. ¿Tenía usted algún concepto, alguna idea de niño cuando empezó a enseñar esta asignatura?

DIP: Bueno, mi idea de niño antes de empezar a enseñar la asignatura, o a ser la instructora de práctica, siempre fue la que generé cuando estaba estudiando. Como te digo, yo fui formada en una facultad de ciencias de la salud, en un contexto clínico, de comprensión clínica de las cosas, entonces el niño no está lejos de esa comprensión para mí. En ese momento, el concepto de niño era el concepto de un ser humano que se encuentra en un momento, en un período crítico de desarrollo que hay que aprovechar al máximo para desarrollar todas sus capacidades en todas las dimensiones: sus capacidades físicas, motoras, sensoriales, su capacidad de pensamiento, de lenguaje, de comunicación, de aprendizaje, sus capacidades sociales... todas las dimensiones del desarrollo. Nosotros estudiamos esta parte de la vida así, como un periodo crítico de desarrollo: lo que hagas en este momento se va a quedar para siempre. O sea, lo que hagas o dejes de hacer impacta para siempre en la vida de ese ser humano. Entonces, tenemos una mirada muy: aprovechar al máximo estos 5 o 6 primeros años para desarrollar al máximo todas las capacidades del niño. Un poco pensando también en el principio de neuroplasticidad, en esta metáfora de que en estas edades el cerebro es como una esponjita que absorbe todo lo que le pones, que va generando conexiones neuronales y se va desarrollando a partir del entorno, del contexto, de lo que le pongas al frente, entonces tenemos que aprovecharlo. Para mí era eso: el niño es un ser humano en un período crítico de desarrollo que tenemos que aprovechar para impulsar al máximo sus capacidades para el resto de su vida.

Entrevistador: Me diste algunas ideas, todas conectadas, pero: ¿cuál de todas consideras que fue la más relevante para poder llevar a cabo el acompañamiento?

DIP: Esa, la de que el niño es un ser humano en un período crítico de desarrollo que tenemos que aprovechar. Como que si no lo aprovechamos y no lo utilizamos sabiamente, podemos estar impactando para siempre la vida de un ser humano.

Entrevistador: Bueno. Nos contaste esto que fue un poco previo a la práctica, como a comenzar este acompañamiento en esta asignatura. Caminemos un poco hacia ‘durante la práctica’. Pensando en la práctica: ¿qué momentos o qué aspectos siente usted que fueron los más importantes durante el proceso de acompañamiento a los estudiantes?

DIP: Bueno, nosotros teníamos varios momentos en la práctica; digamos que nosotros teníamos espacios juntos: como que yo me reunía con ellos, les daba indicaciones de qué hacer, discutíamos esto que te digo de los clubes de revista, las revisiones de tema, como diálogos un poco más académicos. Y había momentos en los que ellos iban solos a hacer su práctica porque yo tenía a cargo muchos estudiantes al mismo tiempo, entonces yo me dividía como: “de 8 a 9 voy a estar con este grupo, de 10 a 11 voy a estar con este grupo. Voy a observar lo que hacen, luego les doy retroalimentación”. Así, como que teníamos momentos muy variados.

Pero siento que los más importantes, o los más clave, era cuando... eran aquellos en los que tenía yo la oportunidad de estar con ellos, cuando ellos trabajaban con niños, y luego de eso salíamos a discutir, a generar un diálogo académico en torno a lo que acabamos de observar. Porque conectábamos muy bien una cosa con la otra, como: estamos en la práctica con el niño, están ocurriendo cosas y ahora vamos a salir a discutir sobre lo que observamos, sobre lo que pasó y darles a ellos la oportunidad de conectar esa práctica con la teoría que vienen aprendiendo.

Recuerdo específicamente un caso, estábamos en un jardín con niños muy chiquitos, niños como de 2 años más o menos, y una estudiante estaba acompañando a una chiquita en el proceso de... en el momento del refrigerio, de las onces. Entonces le parecía muy curioso a mi estudiante que la niña no utilizaba el pronombre posesivo “mío”. Digamos que la niña... voy a cambiar el nombre como para no hablar de identidades; digamos que la niña se llamaba Juliana. La profesora del jardín decía: “¿esta lonchera de quién es?” y los niños decían: “mío, mía”. Juliana no decía “mío”, Juliana decía: “de Juliana”. Entonces mi estudiante me decía: “profe, a mí me llama mucho la atención que Juliana no dice ‘mío’ o ‘mía’, ella dice ‘Juliana’”. Entonces yo le dije: “bueno, enséñale a decir ‘mío’, enséñale a utilizar ese pronombre”. Entonces nosotros le decíamos: “Juliana, cuando la profe pregunte de quién es esa lonchera, tú dices ‘mía’ porque es que es tuya; así se le llama cuando algo es tuyo, le decimos ‘mío’ o ‘mía’”. Ella: “¡listo!”. Yo le dije: “¿cómo es que dices?”. Y ella: “mía”. Y yo: “listo”. La profesora volvía a decirle: “¿de quién es esta lonchera?”. Y ella: “de Juliana”. Entonces, bueno, nos divertimos ahí un rato, nos pareció súper curioso, pero cuando salimos del salón yo conversé con mi estudiante y

le dije: “¿qué piensas, qué ves?” y ella me decía: “profe, ella ya debería estar empezando a utilizar estos pronombres posesivos”; y esto es desarrollo del lenguaje. Para nosotros estos son los hitos de los que nosotros hablamos.

Los niños empiezan a adquirir estos elementos del lenguaje; hay una palabra para hablar de algo que es tuyo, no es de Carolina, de María Lucía, es ‘mío’ o ‘mía’. Y empezamos a conversar sobre los hitos del desarrollo, lo que es esperable, lo que todavía está en proceso. Esta chiquita de pronto comprende lo que tiene que hacer pero todavía no lo ha terminado de interiorizar. Está en proceso de desarrollo, está en proceso de adaptación. Entonces creo que esos espacios eran los más valiosos: poder observar en el campo las cosas de las que luego podíamos salir a discutir, a conversar, a analizar y que ellos conectaran eso: “esto que veo día a día en el jardín, esto que veo día a día en la práctica es lo que dice el libro del Desarrollo del Lenguaje, es lo que yo como fonoaudiólogo tengo que observar.” Entonces creo que eso era lo que más nutría nuestra práctica.

Entrevistador: Entiendo de lo que nos cuentas, entonces, que tienes como dos momentos: uno, tal vez en la universidad con ellos y otra parte ya en el campo. ¿Sí entendí bien?

DIP: Las reuniones eran también en el sitio porque yo iba al sitio de práctica con ellos. Entonces nosotros llegábamos temprano, nos organizábamos, teníamos 10, 15 minutos para organizar: “¡listo, chicos, ¿qué vamos a hacer hoy?, ¿tú para qué salón vas hoy?, ¿tú vas a hacer esto hoy?, a las 10 los espero en tal sitio para la revisión de tema.” Pero yo siempre estaba con ellos. Digamos que, no tiene tanto que ver el lugar donde estábamos, sino los espacios de la práctica. La mayoría del tiempo, el 98% del tiempo, era en los sitios de práctica.

Entrevistador: Entonces, enfocándonos en ese momento, antes de ir al campo con los chicos, ¿había algunos materiales o recursos que se diseñaban con los estudiantes para ayudarles en la práctica? O ¿cómo se guiaban ellos en el momento de estar con los niños?

DIP: Cuando nosotros hacíamos intervenciones propiamente, como trabajo directo con los niños, como talleres y actividades y eso, ellos claro que necesitaban material para eso, pero ese material no lo diseñaban conmigo. Yo no diseñaba el material con ellos. Digamos que conmigo quedaba claro el objetivo de trabajo, como que esa parte teórica - académica yo me aseguraba de que fuera entendida. Y yo siempre les decía: “desde que tú tengas claro tu objetivo profesional, el material es lo secundario, es lo de menos. Tú puedes utilizar fichas de colores, juguetes, puedes salir al parque, puedes inventarte una serie de instrucciones, o sea, el material es infinito y puedes tener mil ideas, pero necesito que tengas claro el objetivo del trabajo. Si tú no sabes qué vas a trabajar con el niño en ese momento en el salón, qué estás buscando, como aumentar el vocabulario, como favorecer las habilidades sociales, si

tú no sabes lo que vas a hacer, puedes traer el material más divino, más brillante, más costoso, mejor dicho importado, lo que quieras, pero si no hay un objetivo claro, no sirve de nada.”

Entonces, conmigo nos asegurábamos de que el objetivo de acompañamiento, de intervención quedara claro, y ahí yo les soltaba a ellos las ideas. Yo les decía: “ustedes hasta son más creativos que yo. Ustedes ahorita tienen mil recursos en internet, en Pinterest, ustedes ponen y les van a salir un montón de ideas. Hay un montón de blogs de fonoaudiólogas, canales en YouTube, gente que da ideas de trabajo, pero pues eso es lo secundario.” Entonces los chicos llegaban a sus prácticas con sus materiales: “profe, diseñé esta lotería de vocabulario, diseñé este bingo, me inventé una carrera de obstáculos en el parque para trabajar seguimiento de instrucciones.” Y yo, todo lo que traían era precioso, todo lo que traían era hermoso, entonces yo les decía: “no, pues, cinco en materiales porque lo están haciendo muy bien, muy apropiado para los niños.” Pero no era un diseño que hicieran conmigo, era algo que ellos ya traían como secundario a lo que ellos tenían que saber, pero sí diseñaban su material para trabajar con los niños.

Ah, bueno, una cosa que te iba a decir: muchas veces los sitios también proveían, sí, daban los materiales porque los sitios, pues, en los salones los niños tienen muchos juguetes, muchas cosas. Las profesoras diariamente utilizan muchos recursos, entonces muchas cosas también eran prestadas por los colegios o los jardines. Los estudiantes ubicaban lo que necesitaban, pedían permiso y lo utilizaban.

Entrevistador: Bueno, y después de todo el proceso de acompañamiento con los estudiantes, en los procesos de evaluación, no sé si al final de cada corte o cómo era, ¿qué aspectos tenía usted en cuenta a la hora de evaluar el desempeño de los estudiantes?

DIP: Inicialmente evaluaba el conocimiento: que el estudiante, según su semestre o la práctica en la que está, tenga los conceptos que necesita, que conozca lo que te hablaba del desarrollo del lenguaje y que conozca de qué manera ciertos elementos pueden afectar el desarrollo del lenguaje, cómo el contexto participa en el desarrollo del lenguaje, qué tengo que observar al momento de trabajar con niños de cierta edad... como conocimientos, conocimientos teóricos del área en la que están trabajando. Luego, procesos de análisis: que el estudiante sepa analizar: “ah, sí, yo estoy viendo esto en este niño. Por ejemplo, el caso de si esta niña no dice “mío” sino “de Juliana”, ¿qué será lo que está pasando aquí? De pronto hay un elemento del lenguaje que no se ha adquirido todavía.” Ser capaces de observar, pero de analizar además lo que se observa. Y ser capaces de aplicar también ese conocimiento, entonces: “listo, ya observé, ya conozco a los niños, ya me di cuenta de algunas cosas importantes, entonces voy a empezar a planear mis sesiones, a proponer mis actividades de intervención, voy a empezar a diseñar estrategias, materiales, recursos”. Como ir conectando el conocimiento con ese análisis de la necesidad, con la aplicación o como una parte práctica de lo que necesito para impactar a los niños, para trabajar

con los niños. También elementos de ejecución como: cómo lo hace el estudiante, si es asertivo, si demuestra habilidades comunicativas para trabajar con el niño. Que no fueran muy serios, que no fueran de pronto muy rígidos. Que se mostraran de acuerdo al contexto en el que están.

Pasa mucho con los estudiantes que, nosotros en nuestra práctica hacemos algo que es la lectura compartida, que es leerles cuentos a los niños en un espacio en el que todos están sentados en el piso. Entonces el fonoaudiólogo lleva un cuento y les va mostrando las imágenes y les va contando la historia con distintos objetivos de tipo comunicativo. Pero entonces esta práctica de la lectura compartida no puede ser la lectura de un documento, por ejemplo, profesional. No estás leyendo una carta, no estás en una sala de juntas con un montón de adultos; estás leyéndoles a unos niños. Entonces la prosodia, la forma en la que hablas, tiene que ser muy diferente. Yo no puedo leerles Caperucita Roja: “entonces Caperucita salió al bosque y el lobo entonces se la encontró.” ¡No puede pasar! Tiene que ser como: “había una vez un lobo gigante en el bosque. ¡Oh!, ¡Caperucita se asustó!”. Y toca hacer todas estas cosas para captar la atención de los niños. Estas son habilidades de ejecución de estas prácticas que sí o sí tenían que tener o que a lo largo de la práctica tenían que desarrollar. Porque, finalmente, es una habilidad que necesitas como profesional de la primera infancia para trabajar con ellos.

También, en la parte académica, si hacían esto de las actividades académicas de revisión de tema, lectura crítica de los documentos, si elaboraban informes. Por ejemplo, ellos tenían que entregar informes de seguimiento de los niños, informes de la práctica. Evaluaba todo el desempeño profesional. Hasta cosas como la puntualidad, la presentación personal, la responsabilidad, el relacionamiento con las personas de la institución a la que estamos siendo invitados. Hacía una evaluación muy completa en términos de cómo se desempeña el estudiante en un contexto laboral real.

Entrevistador: Bueno, Carolina, nos estabas contando un poco sobre el proceso de evaluación y qué aspectos se tenían en cuenta. Ahora, pensando en la práctica y con base en su experiencia como docente instructora, ¿qué cosas piensa usted que son importantes que un estudiante sepa al comenzar su trabajo con niños?

DIP: Bueno, inicialmente, y como te decía en preguntas anteriores, lo más importante es que ellos sepan cómo se da el proceso de desarrollo, principalmente de la comunicación. Ellos, a lo largo de la práctica y del proceso de formación, van entendiendo otras dimensiones del desarrollo. Por ejemplo, del desarrollo motor: en qué momento el niño empieza a caminar, qué pasa si el niño no camina en el momento en que debería y cómo esto afecta el proceso de desarrollo de la comunicación. Porque no son como elementos aislados en el desarrollo sino que todo es todo en uno. Entonces ellos van entendiendo otras dimensiones del desarrollo. Tienen que ser duros en lenguaje, en comunicación, desarrollo del lenguaje, desarrollo de la comunicación, desarrollo infantil en general, hitos del desarrollo en otras

dimensiones; como te decía: sensorio motor, social, psicosocial, emocional, de la comunicación que es el propio nuestro... de pensamiento, de aprendizaje, etcétera.

Que comprendan un poco esta parte del desarrollo pero, además, la importancia del contexto y de la cultura en los que se dan estas prácticas. A veces siento que se quedan un poco en esta parte clínica, en esta mirada del neurodesarrollo de: “tengo que asegurarme de que el niño haga estas palabras, diga estas cosas, haga estas cosas en este momento”, pero se descuidan un poco de indagar sobre el contexto en el que los niños crecen. ¿Qué pasa cuando es un contexto que no es rico en lenguaje porque el niño está solo?, ¿porque papá y mamá están trabajando? ¿Qué pasa cuando es una zona rural, contrario a lo que ocurre en las zonas urbanas? ¿Qué pasa cuando el niño no tiene tanto acceso al lenguaje escrito? Por ejemplo, no tiene acceso a la exploración de libros, de historias, de cuentos. Entender cómo el contexto influye en el proceso de desarrollo, porque el proceso de desarrollo no es una cosa aislada. Entonces creo que es importante que ellos tengan ese conocimiento y esa claridad.

Y, también, cómo la cultura influye en estas prácticas porque lo que nosotros hacemos profesionalmente está enmarcado en unas concepciones culturales. Esta concepción que yo te decía de que el niño es un ser humano en un período crítico de desarrollo para desarrollar el máximo sus capacidades, está enmarcado en una mirada cultural de que el ser humano debe desarrollar al máximo todas sus capacidades. Es posible que haya culturas en las que este no es el foco de atención, como que sí hay cosas que se desarrollan pero no necesitamos desgastar este período crítico para lograr ciertos resultados. Entonces, comprender un poco que el contexto y la cultura en las que estamos inmersos determinan nuestras prácticas profesionales en esta área.

Entrevistador: Bueno, y con base en esta experiencia, ¿qué temas cree que son importantes que ellos sepan un poco más? De pronto saben un poco pero necesita nutrirse un poco más, o [temas] sobre los cuales sea más importante que indaguen para que puedan desempeñar mejor su práctica.

DIP: Bueno, igual, lo del desarrollo; todo lo que puedan saber de desarrollo del niño, del desarrollo infantil y de hitos del desarrollo; todo lo que puedan saber, siempre voy a insistir en eso. Los signos de alarma: cuando debería preocuparme la falta de un comportamiento o que no se hayan desarrollado ciertas cosas a ciertas edades. Ubicar mucho el comportamiento en el momento del desarrollo. Si el bebé tiene estos meses, ¿qué debería estar haciendo en estos meses? Si el bebé tiene ya un año, dos años, tres años, ¿qué debería ocurrir en términos de desarrollo? Ubicarse muy bien en esa escala de desarrollo.

Pero, además, ahora empiezo a pensar un poco -digamos- nutrida por mi proceso de formación de maestría, que es en desarrollo infantil y atención a la primera infancia, empiezo a pensar que es importante formarlos a ellos -como profesionales de la primera infancia que van a ser si se dedican a la

población infantil- formarlos en esto del proceso de la subjetivación. Enseñarles o mostrarles un poco que el niño es un ser psicológico que empieza a reconocer en sí mismo un sujeto, y que la forma en la que ellos interactúan con el niño determina de una manera fundamental esa construcción de sujeto. Eso es algo en lo que a nosotros desde nuestra área no nos forman, porque lo que te decía: nuestra área es muy clínica desde la salud comunicativa y la comprensión de la comunicación. Pero esta parte de la psicología, esta mirada de que el niño se va convirtiendo en un ser consciente de su condición de sujeto, eso es algo que es absolutamente nuevo. Y creo que todos los profesionales que se desempeñarán en algún momento con primera infancia deben tener eso claro: cómo su forma de interactuar, de trabajar y de llevar prácticas de cuidado a los niños impacta ese proceso de desarrollo de sujeto.

Y me parece muy importante y muy bonito algo que no tenía en cuenta antes, que ahora también empiezo a tener en cuenta, y es esto de las actividades rectoras de la infancia que son el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio. Digamos que uno lo sabe como por instinto, ¿sabes?, como por sentido común. Pues, ¿qué hace un niño? Pues un niño juega, le gusta pintar, le gusta correr, le gusta... pero desde la literatura científica no había visto tan bien enmarcado esto como: las actividades rectoras de la primera infancia. Como lo que hace un niño y lo que debe hacer en este momento de la vida: hacer arte; leer y acercarse a la literatura; reconocer, explorar e interpretar su medio; jugar, que finalmente es la ocupación principal del niño: el juego. Entonces, formarlos un poco más en ellas, en cómo aplicarlas, en cómo ejecutarlas y cómo vincularlas a la práctica de la fonoaudiología. Porque la fonoaudiología tiene como un objetivo clínico, un objetivo de intervención para favorecer un proceso comunicativo, pero cómo puedes vincular las actividades rectoras de la infancia a eso que haces como profesional de la salud todos los días. Entonces creo que ese es un tema que ahora contemplo como importante en la práctica.

Entrevistador: Carolina, nos contaste un poco de lo que era antes de la práctica, lo que era tu conocimiento, cómo fue desarrollar un poco la práctica; y ya nos empezaste a contar un poco de cómo ha sido después de la práctica, qué cosas has ido aprendiendo. Entonces, me gustaría preguntarte, en esa trayectoria como tutora de prácticas: ¿sientes que algo sucedió que ha despertado un cambio en el ejercicio profesional?

DIP: ¡Absolutamente! Yo siento que hubo como un antes y un después en mi práctica profesional como instructora de práctica, y fue mi inicio de la maestría. Yo soy estudiante del programa de Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad ICESI y el programa tiene dos momentos que son: el primer año de especialización en Desarrollo Infantil y Educación Inicial, y el segundo año que completa el título de maestría. Y empezar este camino me ha invitado a mí a cuestionarme muchas cosas de lo que te mencionaba de este antes.

Cuando tú me preguntabas ¿cuál era su concepto de niño? Pues, hasta ese momento el concepto de niño era: un ser humano al que hay que intervenir ya, ya, ya para lograr unos resultados. Y la maestría trae unos conceptos diferentes, unas corrientes diferentes, como unas dinámicas de conocimiento diferentes que a mí me hacen pensar mucho en mi práctica profesional y en la práctica profesional de los estudiantes todos los días. Entonces sí creo que ese fue como un hito importante en el proceso de ser docente instructora de práctica, y me ha hecho pensar mucho en que lo que hacemos y, lo conecto un poco con las respuestas anteriores, lo que hacemos está muy determinado por nuestras concepciones culturales. Es algo que nunca había traído a la conciencia, como que nunca había sido consciente de eso. Yo sentía que lo que hacíamos era lo que había que hacer; como que: toca porque así es, porque así me formaron, porque así me enseñaron, y nunca había pensado que lo que haces responde a una comprensión cultural. Que en otros lugares del mundo, en otras sociedades, en otros grupos humanos, eso que tú haces no se hace porque no se le da la misma importancia. Un poco pensando en las sociedades occidentales. Nosotros somos muy dirigidos al aprendizaje, al desarrollo del pensamiento, las capacidades, las habilidades comunicativas, la excelencia del ser humano, el éxito máximo y absoluto en el ser humano... y hay otras miradas en otros lugares del mundo donde no, de pronto el centro es la comunidad, la familia; la escolarización no es lo fundamental. Cada quien tiene unas posibilidades diferentes y con base en eso se desarrolla la vida. Entonces fue como poner sobre la mesa estas distintas posturas que hasta el momento nunca había tenido presentes, y fue empezar a cuestionar la práctica en función de eso. Entonces creo que la ha nutrido, la ha enriquecido, también la ha cuestionado. Finalmente, eso es lo que siento que ha pasado, que la ha cuestionado. Creo que ha sido un proceso de transformación importante en mi experiencia como docente de práctica.

Entrevistador: Bueno, y en estos cuestionamientos de los que nos hablas, ¿sientes que hay algunas perspectivas que fue importante cambiar para poder desempeñar mejor el rol como tutora?

DIP: Yo siento que la perspectiva sí cambió por lo que te digo, pero no sé si necesariamente sea para desempeñar el rol de una mejor manera. Esta es una pregunta que ya no puedo responder porque yo ya no soy instructora de práctica. En este momento yo cambié de trabajo y ya no me desempeño como instructora de práctica. Y me habría gustado, creo que habría sido interesante ver qué hubiera pasado: listo, yo me gradué de mi maestría, ya tengo muchas nuevas concepciones, ¿cómo empiezo a aplicar esas concepciones en mi ejercicio como docente instructora de práctica? Esa es una pregunta que quedará sin resolver. Me habría gustado ver qué hubiera pasado. Afortunada o desafortunadamente -no lo sé- cambié de trabajo y ya no podremos saberlo. Pero no sé si esos cuestionamientos que trajo la maestría necesariamente me hubieran hecho una mejor o una peor instructora de práctica. Yo sí recuerdo, María Lucía, que antes de empezar mi práctica [maestría] mis respuestas a mis estudiantes eran muy orientadas a la clínica y el neurodesarrollo, como: “¿profe, qué pasa con este niño que...?”. Y yo: “no, toca mirar esto porque el hito del desarrollo, porque acuérdate...” Y después, como dos

semestres después de haber empezado la maestría, una estudiante me preguntó sobre un niño que no hacía todo como los demás. Digamos que no era un comportamiento, no me acuerdo bien qué era. Creo que era de la escritura, pero no era preocupante porque el niño era hábil en muchas otras cosas. No veíamos dificultades de lenguaje y comunicación, pero como que cuando dibujaba no seguía un patrón, sino que hacía algo diferente. Y mi estudiante me preguntó. Y lo primero que yo le quise responder fue: “¡no, pues imagínate!, ¡no lo hace igual a los demás!, ¡eso nos preocupa!”. Pero luego empezó esta Carolina, que ahora estudia esta maestría y que se ha cuestionado muchas cosas, empezó a preguntarme: ¿pero será que sí es algo que está mal si es diferente? O sea, ¿lo tenemos que encasillar solamente porque diez niños del salón lo hacen y dos no lo hacen? ¿No podemos permitirles a estos dos niños que hagan algo diferente? No es preocupante, no es como que definitivamente es una habilidad que no tengan, solo están haciendo algo diferente.

Entonces yo le respondí a mi estudiante como: “me gustaría darte una respuesta muy precisa pero no la tengo porque una parte de mí quiere decirte que les demos libertad a los niños para ser quienes son”. La escolarización hace un poco eso, ¿no?, como encasillarlos, y ponerles límites y una rigidez, una estandarización de lo que deben hacer. Y pues el niño es niño, finalmente. Entonces eso me llevó a... mi estudiante quedó como: “okay, profe. Sí, te entiendo, no sé qué... voy a seguir observándolo, voy a hacerle seguimiento a ver qué más veo”. Pero eso me hizo pensar: yo no sé si mi formación en una ciencia de la salud y mi maestría que tiene un enfoque muy diferente me estén generando dos voces diferentes que me hagan ser o mejor o peor instructora. No lo sé, no lo sé, no quisiera pensar en una categoría de mejor o peor. Pero sí siento que habría sido también un reto bien grande: hasta dónde enseñar esto del neurodesarrollo y sus hitos, y hasta dónde mostrarles la libertad de desarrollo del niño sin descuidar una necesidad. Habría sido lindo explorarlo y también pulirlo sobre la práctica y la experiencia, pero pues, como te digo, ya no es posible ver dónde hubiera terminado ese lindo proceso de transformación y de cuestionamientos.

Entrevistador: ¡Pero muy chévere escuchar esa perspectiva! Cómo uno va creciendo y cambiando tantas cosas que en un momento uno siente como: es que es así y no hay...

DIP: ... es lo único, exacto.

Entrevistador: Bueno, para cerrar este espacio de conversación contigo, Carolina, me gustaría preguntarte si habría algo distinto que tú harías después de este ejercicio de pensar sobre el rol de tutora. ¿Habría algo que harías diferente? Si pudieras, porque ya nos contaste que ya no sigues en ese trabajo, pero...

DIP: Si volviera, que yo pienso que sería lindo en algún momento de la vida volver a la instrucción de práctica o a la docencia universitaria -porque ahorita me desempeño en un rol muy diferente- pero si volviera a la instrucción de práctica específicamente para enseñar a estudiantes de fonoaudiología en proceso de formación, sí sé que insistiría mucho en que entendieran que lo que hacemos responde a unas expectativas culturales. Eso es algo que definitivamente haría. Que es una formación que yo no tuve; lo que te digo: es algo que estoy hasta ahora entendiendo y me ha parecido maravilloso y al tiempo como loquísimo -digamos- entender. Y a mis estudiantes, si tuviera la oportunidad de volver a hacerlo, empezaría a formarlos desde chiquitos -en cierto sentido- en eso. Vamos a ser excelentes fonoaudiólogos, vamos a comprender el desarrollo desde esta postura pero no nos vamos a olvidar de que lo que hacemos responde a un marco cultural, a un contexto definido y que muchas cosas que hacemos no son iguales para otros grupos sociales, para otros grupos humanos; y que, si algún día nos encontramos con otro grupo humano, con otra sociedad, con un niño de otra cultura, hemos de respetar lo que ocurre en esa cultura. Nuestra cultura no es la última verdad y no es lo que debe ser. Es una perspectiva, es una forma de vivir las cosas, pero no es la definitiva, y hemos de entender dónde estamos, por qué hacemos lo que hacemos; honrarlo también, porque finalmente es nuestra cultura, es lo que hacemos, es donde estamos, pero entender que hay muchas más alternativas, muchas más posibilidades y que podemos desempeñarnos en todas, aprender de todas, enriquecernos de todas y ser como mucho más abiertos de mente hacia otras formas. Entonces creo que ampliaría mucho esa mirada, sería muy enfática en “no se olviden de que lo que hacemos no es la única opción, estamos respondiendo a un contexto cultural”.

Entrevistador: Bueno, Carolina, agradecemos su participación y su transparencia frente a su rol como tutora de prácticas. Todos sus aportes son muy valiosos para el desarrollo de esta sistematización y esperamos que pueda ser relevante también para aquellos que busquen en un futuro hacer una reflexión de su práctica similar a esta. Muchas gracias por su tiempo.

DIP: No, María Lucía, a ti muchísimas gracias por la entrevista, por las preguntas tan interesantes que llevan tanto a la reflexión. Creo que nunca había pensado en estas cosas como pienso ahora, entonces, bueno, gracias también por tu tiempo, por la entrevista y espero que todo salga muy bien.

ANEXO B. Primera carta a un amigo de la infancia

Escriba una carta en la que relate a un buen amigo de la infancia que no ve hace mucho tiempo su experiencia como docente instructora de práctica. Escriba la carta enfocada en lo que significa trabajar con la primera infancia. Cuénteles de alguna situación que haya resultado significativa para usted, cómo la resolvió en ese momento y qué aprendizajes resultaron de esa experiencia.

Querida Alma,

Te escribo para contarte cómo han estado las cosas. Hace unos años, poco después de graduarme de la universidad, empecé a trabajar como docente instructora de práctica en el programa de fonoaudiología de una institución de educación superior del país. Mi cargo consistía en acompañar a los estudiantes de fonoaudiología de semestres avanzados a cursar sus prácticas profesionales en instituciones educativas de nivel preescolar, primaria y secundaria. Allí, mis estudiantes identificaban necesidades de comunicación en la población y las atendían a partir de acciones como la planeación y ejecución de: talleres dentro del aula de clase, sesiones de acompañamiento académico directo en grupos pequeños, jornadas de formación para docentes, jornadas de consejería a padres de familia, etc.

Como sabes, siempre quise trabajar con población infantil. Sabes que elegí mi profesión pensando en eso: en poder trabajar con niños. Y mi trabajo como docente instructora de práctica en estas instituciones me permitió acercarme a este objetivo, aunque de manera indirecta.

Digo *de manera indirecta* porque mis acciones profesionales no recaían directamente sobre los niños. Yo trabajaba directamente con mis estudiantes. A ellos les enseñaba, les explicaba, los orientaba, y eran ellos quienes trabajaban e interactuaban directamente con los pequeños. Sin embargo, aunque me veían, los niños no me conocían. No sabían quién era yo y muy pocos me preguntaban: *¿tú quién eres?* Yo les respondía: *soy la profe de Alicia³, así como tú tienes una profe que te enseña muchas cosas, Alicia también tiene una profe que le enseña cómo hacer las actividades que está haciendo con ustedes. Esa profe soy yo.* Los niños quedaban satisfechos con mi respuesta y se iban a continuar con sus actividades. Siento que estas interacciones eran especiales porque me hacían sentir reconocida por algunos de los niños. Y siento que esta curiosidad ocasional refleja la variedad de personalidades que se puede encontrar en un salón de clases de preescolar. Algunos niños son más observadores de su entorno, algunos son más sociables y demuestran mayor facilidad para entablar conversaciones con otros, algunos prefieren interactuar poco y permanecer concentrados en sus actividades, etc.

³ Los nombres reales han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes.

Esta experiencia laboral también me permitió comprender mejor el desarrollo infantil y ubicar con más claridad el comportamiento de un niño en determinada edad. Durante mi formación profesional estudié el desarrollo infantil en los libros, en la literatura, en las aulas de clase. Pero, en calidad de estudiante, naturalmente mis interacciones con población infantil fueron -más bien- limitadas. Esto hizo que mi conocimiento sobre el desarrollo infantil fuera -de alguna manera- superficial, básico y, sobre todo, teórico. Trabajar como docente instructora de práctica en estas instituciones de educación preescolar me permitió *aterrizar* ese conocimiento; observarlo en la práctica; ponerlo en práctica; conectarlo con la realidad y aplicarlo en ella.

Es curioso, querida Alma, que trabajar tan de cerca con los niños -aunque no directamente con ellos- me recordaba permanentemente esa primera intención de haber elegido mi profesión para trabajar con ellos. Si bien siempre disfruté mucho mi rol como docente de estudiantes universitarios, visitar las instituciones de educación preescolar me reconectaba con esa vocación, con ese permanente llamado a trabajar con la primera infancia. Sentía que me estaba adentrando paulatinamente en un mundo que siempre quise conocer; un mundo en el que siempre quise vivir.

Recuerdo especialmente un jardín infantil en el que llegamos a trabajar con niños muy pequeños. Nos distribuimos en grupos de distintas edades y llegamos a tener bebitos de un poquito más de un año, además de chiquitines de 2, 3, 4 y 5 años. Visitar este lugar era una experiencia especialmente feliz. Me gustaba mucho el ambiente, todo era por y para los niños: el espacio, las instalaciones, los libros, los juguetes... Era un lugar realmente mágico. Creo que, de todos los sitios que visité, ninguno estaba tan pensado para los niños como ese. Se respiraba música, baile, juego, alegría, sonrisas, colores... Creo que fue uno de los espacios que me llevó a pensar con más fuerza que tal vez mi lugar en el mundo sería precisamente en un lugar así.

Durante esos años visité instituciones educativas muy diferentes entre sí; diferentes principalmente en términos del contexto socioeconómico al que pertenecían. Sin embargo, me parece curioso -y especialmente lindo- que los niños no eran muy diferentes entre ellos. Esperarías que los niños fueran diferentes según la institución y el contexto socioeconómico al que pertenecen – y, de hecho, sí llegan a serlo en edades un poco más avanzadas (más o menos desde los siete años) porque comprenden un poco mejor cómo funciona el mundo y cuál es su lugar en él. Sin embargo, los más pequeños, los preescolares que tienen hasta seis añitos, parecen absolutamente indiferentes a esas circunstancias. Me parece lindo y curioso que en esas edades, contrario a ser diferentes, los niños de todas las instituciones se parecían mucho entre ellos. Me da la impresión de que mis estudiantes -y, por supuesto, yo- no teníamos que preocuparnos demasiado por el tipo de actividades, estrategias y materiales que implementaríamos, pensando en si era algo que les gustaría y los convencería de participar. Todos, absolutamente todos, independientemente del contexto en el que crecían disfrutaban de lo mismo: jugar

a lo que fuera y con lo que fuera, cantar canciones divertidas, bailar diversos ritmos musicales, pintar y explorar distintas posibilidades artísticas, escuchar historias reales, fantásticas o de lo que fuera. Todos, absolutamente todos, eran pequeños seres humanos simples, sencillos. Me conmueve y me inquieta un poco pensar en cómo el entorno y las circunstancias van moldeando -para bien o para *mal*- lo que en principio somos.

Alma mía, volveré a escribir pronto para contarte nuevas historias. Gracias por tomarte el tiempo de leerme y comprenderme como siempre lo has hecho.

Con cariño,

Carolina.

ANEXO C. Segunda carta a un amigo de la infancia

Escriba una segunda carta en la que le cuente a su amigo que ha realizado un ejercicio de reflexión sobre las actividades que realizó como docente con sus estudiantes practicantes en las instituciones educativas a las que asistieron. Escriba la carta enfocada en lo que significa trabajar con la primera infancia. Cuénteles sobre alguna situación que se presentó durante la realización de esas actividades, cómo la resolvió y qué aprendizajes obtuvo de esa experiencia.

Querida Alma,

Te escribo nuevamente para contarte sobre lo que he pensado recientemente acerca de las actividades que realicé como docente instructora de práctica con mis estudiantes en las instituciones educativas que visitamos.

Las actividades que realizamos siempre respondieron –por supuesto- a las funciones del fonoaudiólogo escolar. Como te conté en mi carta anterior, como fonoaudiólogos que se desempeñan en el contexto escolar, partíamos de la identificación de necesidades comunicativas en la población para atenderlas a partir de diversas acciones que contemplan la planeación y ejecución de: talleres dentro del aula de clase, sesiones de acompañamiento académico directo en grupos pequeños, jornadas de formación para docentes, jornadas de consejería a padres de familia, entre otros.

He de ser completamente honesta contigo: por un lado, siento que hice un buen trabajo acercando a mis estudiantes al rol del fonoaudiólogo en educación. Finalmente, ese era mi objetivo último; de eso se trataba mi trabajo como docente instructora de práctica. Sin embargo, por otro lado, siento que me habría gustado estar más cerca de los niños. Creo que me aferré demasiado a la idea de que el trabajo de interactuar con ellos era de mis estudiantes y me convencí de que mi lugar debía ser detrás del telón, observando sus procesos, orientando sus acciones, corrigiendo sus errores y encaminando sus decisiones. Esta forma de entender mi rol me impidió acercarme un poco más y entablar relaciones con los niños para conocerlos mejor, no solo en función de aquello que nos competía trabajar sino en función de sí mismos; conocerlos mejor como seres humanos que se encuentran en pleno desarrollo de sus capacidades y de su personalidad; conocerlos como personas con gustos, preferencias, hábitos, sueños y formas de pensar.

Alguna vez acompañé a mis estudiantes a ejecutar un taller de comprensión de lectura en un curso de primaria en el que había muchos niños y se percibía la usual *falta de disciplina*. En principio, mi papel sería el de observar y guiar brevemente a mis estudiantes; sin embargo, ante la creciente *indisciplina* de los niños fue necesaria mi intervención. Tomé la voz principal, pedí a los niños que escucharan, expliqué

la dinámica de la actividad y di paso a mis estudiantes para que continuaran y finalizaran el taller. Fue de las pocas veces en que interactué directamente con los niños. Recuerdo que en ocasiones como esa me sentía ocupando un lugar que no me correspondía; se supone que ese era el lugar de mis estudiantes. Y creo que me sentía un poco incómoda por dirigirme a los niños sin que ellos me conocieran y sin que yo los conociera a ellos. Ahora que lo pienso, me incomoda sobremanera interactuar con los niños sin conocer sus nombres. Siento que les faltó al respeto cuando no me dirijo a ellos por su nombre.

Pienso, además, querida Alma, que las actividades que realizamos siempre estuvieron enfocadas en una única área del desarrollo que es el área propia del objeto de estudio de nuestra profesión: el lenguaje y la comunicación. Esto no es necesariamente *malo* pues naturalmente estábamos respondiendo a los objetivos de formación profesional de mis estudiantes y a las necesidades halladas en los contextos educativos en los que trabajábamos. Sin embargo, ahora pienso que siempre tuvimos la oportunidad de elaborar y proponer actividades multidimensionales que abordaran de manera más intencionada todas las áreas del desarrollo infantil. Siempre tuvimos la oportunidad de aprender, conocer y profundizar un poco más en todas las otras áreas del desarrollo para enriquecer nuestro quehacer profesional no solo en función del lenguaje y la comunicación sino en función del niño mismo, de su ser y de sus capacidades.

Al respecto, quiero contarte de una situación que todavía recuerdo con asombro. Alguna vez nos enfrentamos al caso de un niño de unos 5 añitos de edad que presentaba diversas dificultades de aprendizaje: le costaba prestar atención en clase, le costaba memorizar los conceptos que su profesora le enseñaba, estaba teniendo muchos problemas con el aprendizaje del lenguaje escrito y eso, a su vez, le generaba frustración, rechazo hacia su profesora y hacia sus compañeros y poco interés por ir al colegio. En varias oportunidades, a través de la institución, nos reunimos con sus padres para hablar de las necesidades del niño; sin embargo, los padres insistían en que los niños pueden llegar a ser muy diferentes entre ellos y en que, si bien su hijo tenía un ritmo diferente de aprendizaje, esto no necesariamente significaba que se tratara de una dificultad por la que preocuparse. No obstante, al ver que las necesidades de aprendizaje del niño eran cada vez más evidentes, los padres finalmente aceptaron nuestras recomendaciones y accedieron a llevar al niño a un especialista. Para no hacerte la historia demasiado larga, el niño recibió un diagnóstico relacionado con una dificultad de aprendizaje producto de un déficit nutricional. Los padres se comprometieron a hacer cambios en los hábitos alimenticios y la dieta del niño y, al cabo de unas semanas, su desempeño escolar y su bienestar emocional habían mejorado significativamente (hablando de la multidimensionalidad del desarrollo esta fue una situación que nos enseñó un montón sobre la relación que existe entre factores como la alimentación, el aprendizaje y el desempeño escolar, emocional y social). Al final del cuento, el niño empezó a mostrarse feliz por ir al colegio, disfrutaba de las clases y de los momentos de juego con sus amigos, y su aprendizaje de la lectoescritura avanzó considerablemente. Un final feliz para todos.

Nuevamente, Alma mía, gracias por tomarte el tiempo de leerme y comprenderme como siempre lo has hecho.

Con cariño,

Carolina.

ANEXO D. Carta a los estudiantes

Escriba una carta en la que les cuente a sus estudiantes sobre su experiencia como docente instructora de práctica. Escriba la carta enfocada en lo que significa trabajar con la primera infancia. Déjeles saber cómo fue la experiencia desde su perspectiva, qué cosas fueron positivas y qué cosas pudieron mejorar. Cuénteles todo aquello que considera importante que ellos sepan.

Queridos chicos,

Me place mucho volver a saludarlos. He querido escribirles para hablarles sobre mi experiencia como docente instructora de práctica, experiencia que tuve el privilegio de vivir junto a ustedes.

Primeramente, quiero felicitarlos por el gran trabajo que hicieron a lo largo de sus procesos de aprendizaje y de formación profesional. Son personas y profesionales increíbles a quienes admiro por su disposición y su capacidad de adaptación a nuevos retos, situaciones y contextos. Como en alguna oportunidad les dije: fueron ustedes quienes todos los días me enseñaron a mí a ser profesora.

He pensado en las experiencias que tuvimos en las instituciones educativas que visitamos. Siento que hicimos un buen trabajo llevando el nombre de nuestra profesión a distintos lugares y explorando cada vez con mayor profundidad el rol del fonoaudiólogo en el campo de la educación. Asimismo, siento que dejamos una huella importante en las vidas de los niños con los que trabajamos.

Resalto de su trabajo la increíble creatividad con la que diseñaron y llevaron a cabo las diversas acciones profesionales y las actividades de promoción, prevención y acompañamiento en torno al lenguaje y la comunicación. Admiro su disposición para aprender de cada contexto, de cada institución que visitamos, de cada maestro con el que trabajaron y de cada niño que observaron y acompañaron. Aprecio su flexibilidad para adaptarse a las circunstancias cuando las situaciones no avanzaron como lo habíamos planeado: cuando tuvimos que pensar rápidamente en un plan B porque el plan A no funcionó, cuando tuvimos que buscar nuevos recursos en el último minuto porque alguna falla logística se presentó, cuando tuvimos que cambiar nuestros horarios porque la institución así lo pidió... Demostraron una tremenda capacidad de adaptación a lo imprevisto, y considero que esa es una habilidad esencial cuando se trabaja con primera infancia: se debe estar listo para cambiar, para ceder, para actuar, porque los niños no paran, no esperan; no saben hacerlo; están aprendiendo. Valoro profundamente el amor con que se entregaron a los niños, la paciencia con la que se acercaron para conocerlos, escucharlos y observarlos, el tiempo que se tomaron para pensar y diseñar las actividades a la medida de los chiquitines. En varios de nuestros encuentros académicos para revisar sus planeaciones, muchos de ustedes justificaron los materiales y los recursos que escogieron en que ellos correspondían

a los juguetes, las películas o las actividades favoritas de los niños. Con ello me conmovieron un montón porque siento que pensar en esas pequeñas cosas es un precioso acto de amor y empatía hacia los pequeños.

Sé que muchos de ustedes amaron trabajar con la primera infancia y en esos espacios descubrieron una vocación escondida que quieren continuar explorando a través de esa ruta. Pero sé también, que muchos de ustedes no desarrollaron interés por trabajar en este campo. A ustedes quiero decirles que admiro y aprecio especialmente la valentía y el gran esfuerzo que hicieron para trabajar con los niños, jugar con ellos y volverse sus amigos. Atreverse a intentar y perseverar en algo para lo que no estábamos preparados también es un logro digno de reconocer.

De todos ustedes, sobre todas las cosas, admiro y valoro profundamente la libertad y la vehemencia con que ustedes mismos se volvieron niños para acercarse y convivir con ellos.

No obstante, queridos chicos, reflexionar sobre nuestras experiencias en los distintos lugares que visitamos también implica pensar en aquellas cosas que pudimos haber hecho mejor. En cualquier situación de aprendizaje siempre habrá lugar para el cambio, la mejora y el crecimiento, y considero que nuestro trabajo con primera infancia en las instituciones educativas que visitamos no se aleja de ello.

Es muy importante que nuestras acciones se caractericen siempre por ser prácticas basadas en la evidencia. Trabajar con población infantil en escenarios educativos no puede generarnos la idea de que es un trabajo menos riguroso que aquel que se hace con otros grupos etarios en otros escenarios de desempeño profesional. La primera infancia, en el escenario que sea, exige la máxima capacidad de compromiso, responsabilidad y entrega de nuestra parte, y esto implica ser acertados e íntegros cuando tomamos decisiones en beneficio de los niños.

Trabajar con la primera infancia nos exige, también, comprender ampliamente el desarrollo infantil en todas sus dimensiones. Se habrán dado cuenta de que, si bien somos especialistas en un área y en ella hemos de enfocar nuestro quehacer, el desarrollo es un proceso que difícilmente podremos fragmentar para abordar cada una de sus partes de manera individual. El desarrollo infantil constituye un todo porque ocurre en el interior de un ser humano que es un todo. Es por ello que cuando nos ocupamos del desarrollo infantil tendremos que ser hábiles en abarcarlo, estimularlo y asegurarlo por completo.

Considero, además, queridos chicos, que siempre nos hizo falta un elemento fundamental: comprender que las acciones que realizamos y las prácticas de cuidado que implementamos responden ineludiblemente a un contexto cultural que determina y otorga sentido a lo que creemos y hacemos. Nuestras acciones y nuestras decisiones en torno a la primera infancia surgen de la noción que como

sociedad compartimos acerca de lo que es un niño, de lo que son sus primeros años y lo que debemos hacer con ellos, de lo que consideramos adecuado y socioculturalmente correcto para garantizar el cumplimiento de unas expectativas que -como sociedad- tenemos de la niñez.

Atesoren lo aprendido, lleven en su memoria y en su corazón los buenos momentos, tomen valiosas lecciones de aquellos que no fueron tan buenos, y continúen entregando al mundo -y ojalá a la primera infancia- lo mejor de ustedes mismos.

Con cariño,

Carolina.

ANEXO E. Carta a las instituciones educativas

Escriba una carta dirigida a las instituciones educativas que visitaron. Escriba la carta enfocada en lo que significa trabajar con la primera infancia. Cuénteles sobre su experiencia como docente instructora de práctica desde su perspectiva. Déjeles saber todo aquello que considera importante que sepan.

Apreciadas instituciones,

Primeramente, quiero extender a ustedes mi más profundo agradecimiento por darnos, a mis estudiantes y a mí, el espacio y la oportunidad de llevar a cabo nuestras actividades de práctica profesional en fonoaudiología en contextos educativos. Al interior de sus instalaciones siempre nos sentimos muy bien recibidos y acogidos.

Para mí, uno de los aspectos más importantes de la práctica profesional que realizamos fue darles a conocer y permitirles explorar a mis estudiantes el rol del fonoaudiólogo en contextos educativos, específicamente en torno a la primera infancia. Percibo que es un campo de trabajo poco explorado por nuestra profesión, que todavía genera muchas preguntas. Por eso, agradezco a ustedes que hayan abierto la puerta para que pudiéramos descubrir todo lo que el fonoaudiólogo puede hacer por la primera infancia en el marco de la educación.

He pensado en mi experiencia de estos años como docente instructora de práctica y como fonoaudióloga en contextos educativos. Me he dado cuenta de que el sector educativo enfrenta grandes retos de manera permanente y me gustaría profundizar en aquel que considero el más importante con relación a la primera infancia: cuestionar las dinámicas de la escolarización y la necesidad de estandarización de los comportamientos y procesos que ocurren en la misma.

Es sabido que provenimos de un sistema educativo estandarizado que durante años se ha preocupado más por el desarrollo indiscriminado de competencias, por la obtención de cifras y puntajes resultantes de esas competencias, y que poco ha pensado en las características individuales de cada aprendiz: talentos, capacidades, gustos y estilos propios para el aprendizaje y para la vida.

Recientemente, estas formas tradicionales de educación han empezado a ser cuestionadas y se percibe el creciente surgimiento de nuevas perspectivas y formas de entender la educación para transformarla en beneficio de quienes aprenden. Sin embargo, si bien los cambios son positivos, también son paulatinos y toman tiempo. Aún hay demasiado camino por recorrer. Nuestro sistema educativo actual todavía peca por tradicional. Lo tradicional todavía tiene más terreno del que debería; todavía gobierna.

Percibo que las expectativas sobre los niños aún son rígidas, inflexibles; aún se espera que cumplan con requisitos preestablecidos que, la mayoría del tiempo, ignoran por completo su individualidad y su diversidad.

Comprendo la importancia de estimular habilidades en todas las dimensiones del desarrollo para asegurar la adaptación y el adecuado funcionamiento del ser humano en todas las esferas de la vida. Comprendo, también, la importancia de identificar a tiempo dificultades y necesidades presentes durante el desarrollo -en eso, de hecho, consistió nuestro trabajo de práctica profesional al interior de las instituciones-. No obstante, considero esencial que continuemos cuestionando y transformando las concepciones y prácticas educativas que nos rigen, sobre todo aquellas que están estrechamente relacionadas con la primera infancia. Los niños necesitan de un entorno que les permita ser libres, jugar, divertirse, explorar, equivocarse, confiar, estar tranquilos y sentirse plenos. Los niños necesitan ser niños y necesitan adultos que reconozcan, comprendan y respeten esa necesidad.

Como les escribí también a mis estudiantes, en el proceso de aprender a trabajar con la primera infancia en contextos educativos hace falta un elemento fundamental: comprender que las acciones que realizamos y las prácticas de cuidado que implementamos responden ineludiblemente a un contexto cultural que determina y otorga sentido a lo que creemos y hacemos. Nuestras acciones y nuestras decisiones en torno a la primera infancia surgen de la noción que como sociedad compartimos acerca de lo que es un niño, de lo que son sus primeros años y lo que debemos hacer con ellos, de lo que consideramos adecuado y socioculturalmente correcto para garantizar el cumplimiento de unas expectativas que -como sociedad- tenemos de la niñez.

Las invito, apreciadas instituciones, a cuestionar nuestras prácticas educativas y nuestro sistema de escolarización principalmente para la primera infancia. Las invito a transformar las viejas formas sin descuidar la atención que requieren las dificultades que pueden impactar negativamente la vida de nuestros pequeños. ¿Qué necesitan verdaderamente los niños?, ¿qué es lo que nosotros como adultos responsables podemos hacer por ellos?, ¿cuáles son las expectativas socioculturales de la niñez que podemos -y debemos- cambiar? Todas estas son preguntas que ojalá podamos responder.

Nuevamente, gracias. Gracias por escuchar, reflexionar y proponer nuevos horizontes para el beneficio de la primera infancia. Los niños nos necesitan y a ellos les debemos responder como merecen.

Con aprecio,

Carolina.

ANEXO F. Matriz: estructura del acompañamiento a la práctica profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia

Contextualización: El cuadro que se expone a continuación presenta información relacionada con la estructura del acompañamiento realizado por la docente instructora de práctica durante el proceso de formación profesional de estudiantes de fonoaudiología que trabajan con primera infancia. La columna *énfasis* recoge las acciones que la docente llevó a cabo directamente con los estudiantes. Estas acciones no obedecen a una estructura rígida de ejecución; antes bien, corresponden a un conjunto general de actividades llevadas a cabo durante el proceso de acompañamiento a los estudiantes. La columna *propósito* presenta los objetivos principales de cada una de las acciones planteadas en la columna *énfasis*. Finalmente, la columna *criterios de seguimiento* presenta los indicadores considerados para medir el cumplimiento de los propósitos previamente establecidos.

Énfasis (Acciones realizadas con los estudiantes)	Propósito	Criterios de seguimiento (Indicadores del cumplimiento del propósito)
Sesiones cortas de clase teórica sobre temas relacionados con las acciones profesionales en la práctica (por ejemplo: áreas, subáreas y aspectos de trabajo en fonoaudiología, formulación de objetivos de intervención fonoaudiológica).	Promover el desarrollo de habilidades técnicas y procedimentales en los estudiantes para favorecer su desempeño profesional en las instituciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de los conceptos aprendidos y las habilidades adquiridas en la escritura de documentos como formatos de planeación, informes de observación e intervención, etc. - Argumentación de las acciones profesionales realizadas durante los diálogos académicos.
Socialización y discusión académica sobre temas previamente revisados relacionados con la práctica (por ejemplo: desarrollo del lenguaje, desarrollo de la lectoescritura, relación entre la tecnología, el aprendizaje y la educación, etc.).	Promover la reflexión teórica sobre distintos conceptos relacionados con el desarrollo infantil y el trabajo con la primera infancia desde el campo disciplinar de la fonoaudiología.	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentación y argumentación de los temas revisados durante los diálogos académicos. - Argumentación de las acciones profesionales realizadas durante los diálogos académicos. - Aplicación de los conceptos aprendidos en la escritura de documentos como formatos de planeación, informes de observación e intervención, etc.
Presentación de documentos de trabajo según cada institución educativa (por	Contextualizar a los grupos nuevos de estudiantes sobre las acciones profesionales que se	- Aplicación del contenido de los documentos de trabajo

<p>ejemplo: protocolos de evaluación, formatos de planeación anteriores, informes, material diseñado previamente, etc.).</p>	<p>realizan en cada una de las instituciones educativas.</p>	<p>revisados durante la ejecución de las acciones profesionales.</p>
<p>Asesorías durante la fase de planeación de acciones y estrategias a implementar según las necesidades de la población y de la institución educativa. Algunas acciones y estrategias son: intervenciones individuales y grupales, talleres en aula, capacitaciones a docentes, talleres a padres, carteleras informativas, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el nivel de conocimiento teórico y práctico relacionado con la práctica con el que cuentan los estudiantes al principio de la experiencia. - Orientar el proceso de planeación de las acciones que se llevarán a cabo en las instituciones educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentación de las acciones profesionales realizadas durante los diálogos académicos. - Aplicación de las recomendaciones de la docente en la escritura de documentos como formatos de planeación, informes de observación e intervención, etc. - Aplicación de las recomendaciones de la docente en la ejecución de las acciones profesionales.
<p>Breves sesiones de simulacro de algunas acciones y estrategias a implementar en las instituciones educativas. Algunas de ellas son: diálogos y asesorías a profesores, aplicación de pruebas de tamizaje, talleres para estudiantes en modalidad virtual, actividades en el aula para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia.</p>	<p>Favorecer la preparación de los estudiantes frente a las acciones profesionales a realizar y la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar en la ejecución de estas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de las recomendaciones resultantes de la retroalimentación global (docente y estudiantes) en la ejecución de las acciones profesionales.
<p>Sesiones de revisión y retroalimentación de documentos: formatos de planeación de actividades, formatos de observación diligenciados, informes de observación, intervención y gestión, diseño de material (formatos, infografías, videos, recursos didácticos, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar las competencias conceptuales, técnicas y comunicativas de los estudiantes para la elaboración de documentos y recursos profesionales. - Orientar el proceso de elaboración de documentos escritos y recursos de trabajo según parámetros disciplinares e institucionales. - Promover la reflexión sobre el desempeño profesional propio a partir de la identificación de fortalezas y 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de las recomendaciones de la docente en la escritura de documentos como formatos de planeación, informes de observación e intervención, etc. - Argumentación de las acciones profesionales realizadas durante los diálogos académicos.

	aspectos a mejorar en la práctica de la profesión.	
Acompañamiento durante y retroalimentación posterior a la ejecución de acciones profesionales en las instituciones educativas: intervenciones individuales y grupales, talleres en aula, capacitaciones a docentes, talleres a padres, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar las competencias técnicas, procedimentales, comunicativas e interpersonales de los estudiantes para la ejecución de acciones profesionales en las instituciones educativas. - Orientar el quehacer profesional en fonoaudiología de los estudiantes en las instituciones educativas. - Promover la reflexión sobre el desempeño profesional propio a partir de la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar en la práctica de la profesión. 	- Aplicación de los conceptos aprendidos, las habilidades adquiridas y las recomendaciones de la docente en la ejecución de las acciones profesionales.