

COMPETENCIAS PROFESIONALES DE  
FONOAUDIOLÓGÍA  
Acompañando las transiciones  
en entornos de educación inicial

*Jenny Natalia Torres Zambrano  
Harold Andrés Aguilar Bastidas  
Clara Inés Toro Amaya*

Agosto de 2020



**COMPETENCIAS PROFESIONALES DE FONOAUDIOLÓGÍA**  
**Acompañando las transiciones en entornos de educación inicial**

**INVESTIGACIÓN Y TEXTO**

***Jenny Natalia Torres Zambrano***

Fonoaudióloga de la Universidad del Valle, especialista y magíster en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO-. Profesional, líder e interventora de proyectos de orden local, regional y nacional con diferentes grupos poblacionales (primera infancia, escolares, maestras, población con discapacidad, personas en procesos de reinserción y reincorporación, entre otros). Docente en Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Santiago de Cali.

***Harold Andrés Aguilar Bastidas***

Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle y Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Maestrante en Políticas Públicas y Desarrollo en FLACSO (Argentina). Asesor pedagógico de grupos de investigación de niños, niñas, adolescentes y maestros bajo la metodología ONDAS de COLCIENCIAS. Asesor pedagógico en el diseño del documento técnico para la formación y educación ciudadana en Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Cali y líder en procesos de formación en cultura ciudadana. Coordinador de formación y convivencia para reducción de la violencia y promoción de la convivencia con jóvenes vinculados a pandillas.

***Clara Inés Toro Amaya***

Fonoaudióloga de la Universidad del Valle. Investigadora del grupo de Cátedra y Rehabilitación de la Escuela de Rehabilitación Humana. Con experiencia en la gestión de conocimiento en el área de fonoaudiología educativa, social y comunitaria.

**INVESTIGACIÓN REALIZADA**



**SELLO EDITORIAL**





## AGRADECIMIENTOS

*A las niñas y los niños que son el pilar fundamental de las reformas para el mejoramiento de la calidad de la educación.*

*A las maestras y los maestros quienes tienen en sus manos el poder de la transformación social y educativa.*



## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO 1: LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA COMO PROBLEMA DE POLÍTICA PÚBLICA Y OPORTUNIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN EN FONOAUDIOLÓGÍA .....	13
PANORAMA DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA .....	13
LA INDAGACIÓN POR ACCIONES FONOAUDIOLÓGICAS PARA FAVORECER LAS TRANSICIONES ....	16
LAS TRANSICIONES EN LOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN INICIAL.....	19
LA ESTRATEGIA ¡TODOS LISTOS!!!.....	20
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA).....	21
BASES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR .....	21
¿QUÉ DICE AQUÍ? ¿CÓMO SE ESCRIBE ESTA PALABRA? .....	22
LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO .....	24
FONOAUDIOLÓGÍA Y PRIMERA INFANCIA .....	27
COMPETENCIAS PROFESIONALES DE FONOAUDIOLÓGÍA .....	28
CAPÍTULO 2: CONTRIBUCIONES METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN FONOAUDIOLÓGÍA .....	31
FUENTES, HERRAMIENTAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN .....	31
TRANSCRIPCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	31
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS .....	32
CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	35
CAPÍTULO 3: LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE FONOAUDIOLÓGÍA.....	37
ACCIONES FONOAUDIOLÓGICAS EN PRÁCTICA PROFESIONAL.....	37
ACCIONES DE FASES DE GESTIÓN DE UN PROYECTO .....	37
ACCIONES PARA ENRIQUECER ROLES DE ACTORES INSTITUCIONALES.....	39
ACCIONES DE APOYO TÉCNICO ESPECÍFICO.....	40
ACCIONES FONOAUDIOLÓGICAS Y REFERENTES TÉCNICOS.....	41
COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA ACOMPAÑAR LA EDUCACIÓN INICIAL.....	45
CAPÍTULO 4: PENSAR LA INVESTIGACIÓN FONOAUDIOLÓGICA EN ESCENARIOS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA.....	47
DISCUSIÓN .....	47
CONCLUSIONES.....	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59





## INTRODUCCIÓN

Esta investigación responde a la necesidad de profundizar en la comprensión de acciones que favorezcan el acompañamiento a las transiciones en entornos de educación inicial que contribuyan a reducir la brecha entre la educación inicial y la básica primaria. Lo anterior, puesto que en Colombia predomina una fuerte desarticulación, reflejada en alta tasas de deserción, repitencia y bajo rendimiento escolar durante este tránsito (Abello, 2008). Respecto a ello, se presume que los apoyos ofrecidos a los niños y las niñas para potenciar su capacidad comunicativa y lingüística, particularmente en los procesos asociados a la lectura y escritura (lectura emergente), son prioritarios para potenciar su desarrollo y garantizar el éxito en el tránsito educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En Colombia, los *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de atención integral a la primera infancia “de Cero a Siempre”* (2013), la Estrategia Nacional *¡Todos Listos!!!* (Ministerio de Educación Nacional, 2015) y la materialización de la Política Pública de atención integral a la primera infancia *“De Cero a Siempre”* (2016), contribuyeron a múltiples acciones para favorecer el acceso, la calidad y la permanencia de los niños y las niñas, buscando garantizar las condiciones necesarias en los entornos de educación inicial que contribuyan al desarrollo integral y garanticen el tránsito armonioso y la continuidad en el sistema educativo.

La estrategia *¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo* (Ministerio de Educación Nacional, 2015) contempla a los profesionales de la salud entre otros actores en la educación inicial (gobierno, niños, niñas, familia, agentes educativos). Por su parte, las *Orientaciones para promover la lectura y la escritura emergente en el grado transición* (Ministerio de Educación Nacional, 2016), reconocen la importancia para el desarrollo infantil del aprendizaje significativo de la lectura y la escritura para potenciar su pensamiento y estimular su amor por la literatura.

En este sentido, la investigación propone que los profesionales de fonoaudiología pueden acompañar notablemente estos procesos, reconociendo que las interacciones y el fomento de la lectura y la escritura emergente en la educación inicial, contribuyen al desarrollo y a la construcción de sujetos democráticos y participativos. (Flórez, 2004). Sin embargo, las acciones profesionales de fonoaudiología no se contemplan de manera explícita en la canasta de recursos o talento humano avalado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para los entornos de educación inicial, lo que constituye una brecha para que el MEN reconozca e incluya a los profesionales en fonoaudiología como actores dentro del acompañamiento de los niños y las niñas en entornos de educación inicial en la búsqueda de garantizar transiciones armoniosas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación aquí presentada tiene como objetivo general describir competencias profesionales de fonoaudiología para favorecer el acceso, la calidad y permanencia de niños y niñas en entornos de educación inicial en el marco de la práctica profesional de un programa académico de Fonoaudiología de una Universidad del Suroccidente Colombiano desarrollada en escenarios de Atención a la Primera Infancia en la Comuna 18 de la ciudad de Cali entre agosto 2015 a junio 2017.

En relación con los objetivos específicos propone: 1. Identificar acciones fonoaudiológicas implementadas por el equipo de práctica profesional en entornos de educación inicial de la comuna 18 de la ciudad de Cali entre agosto 2015 a junio 2017. 2. Establecer correlación entre las acciones fonoaudiológicas identificadas con los referentes técnicos de educación inicial para favorecer el tránsito dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional. 3. Definir competencias profesionales en fonoaudiología que favorezcan el tránsito en entornos de educación inicial.

La investigación parte de reconocer que el apoyo al tránsito garantiza los derechos y el desarrollo de los niños y las niñas. Así, la práctica profesional se comprende como un acompañamiento en escenarios de atención a la primera infancia cuyo objeto es potenciar las formas de comunicación e interacción de niños, niñas, maestras, familias y demás participantes de los entornos de educación inicial; aportando al desarrollo integral, centrando sus intervenciones en la promoción de habilidades lingüísticas verbales y no verbales e incluyendo la lectura y la escritura que son condicionantes del éxito o el fracaso escolar.

Frente a esto, el desarrollo de la práctica profesional de fonoaudiología implica acciones en el marco del acompañamiento de niños, niñas y maestras en actividades *in-situ* que enriquecen los procesos pedagógicos, el acompañamiento a la crianza y con ellos el tránsito educativo. Resulta necesario entonces que la profesión de fonoaudiología adelante una dinamización en su objeto de estudio para responder a través de la investigación a las actuales demandas de la política educativa de primera infancia en Colombia, de modo que se fortalezcan las concepciones y acciones que se realizan como soporte del acompañamiento en los escenarios de educación inicial y se generen reflexiones a través de la investigación como base para la transformación educativa.

A nivel metodológico la investigación se desarrolla recogiendo un estudio cualitativo de tipo descriptivo y de corte transversal, bajo un diseño de *estudio de caso*. Se centra en el acompañamiento a estudiantes y maestras realizado durante la práctica profesional de fonoaudiología en el Hogar Infantil Amiguitos y en el grado transición la Institución Educativa Politécnico Municipal de la comuna 18 de Cali con un corte temporal entre agosto 2015 a junio 2017.

Sobre la base de las categorías fases de implementación de un proyecto, actores, estrategias pedagógicas, estrategias con familias e instrumentos, este trabajo investigativo analiza los documentos de práctica profesional en fonoaudiología consolidados durante el periodo mencionado, identifica las acciones fonoaudiológicas desarrolladas por el equipo de práctica (docentes y estudiantes), establece una correlación de estas acciones respecto a los referentes técnicos para la atención integral a la primera infancia en Colombia y define las competencias profesionales en fonoaudiología que favorecen el tránsito en entornos de educación inicial.

La exposición se divide en cuatro capítulos. Se presenta en primer lugar un capítulo que presenta las principales reformas institucionales y normativas que tuvieron lugar en Colombia a partir de la década del 90 en relación con los desafíos que supone la atención integral a la primera infancia. A partir de ahí se presenta el planteamiento del problema para concluir con la explicitación de los principales referentes teóricos que sustentan la investigación. El segundo capítulo contiene el marco metodológico ubicando la investigación dentro del enfoque cualitativo de investigación, haciendo uso del análisis documental y abordando su objeto de estudio a través del estudio de caso. En definitiva, este capítulo pretende ser propedéutico y contribuir a la metodología de la investigación fonoaudiológica. El contenido del tercer capítulo expone los resultados de la investigación en relación con la identificación de las acciones fonoaudiológicas en práctica profesional, su correlación con los referentes teóricos y la definición de las competencias profesionales de fonoaudiologías para favorecer las transiciones en entornos de educación inicial. Finalmente, el capítulo final, da cuenta de la discusión, las conclusiones y las recomendaciones del estudio haciendo hincapié en la importancia de pensar la investigación fonoaudiológica en escenarios de atención integral a la primera infancia



## CAPÍTULO 1: LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA COMO PROBLEMA DE POLÍTICA PÚBLICA Y OPORTUNIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN EN FONOAUDIOLÓGÍA

El punto de partida de este capítulo es una presentación de los antecedentes relacionados con la política pública de primera infancia en Colombia, abordando aspectos esenciales de su construcción desde la década del noventa hasta los años recientes. Seguidamente, introduce algunos elementos de carácter problemático que sustentan la necesidad de una indagación por las acciones fonoaudiológicas para favorecer las transiciones en los entornos de educación inicial. Finalmente, aborda los principales referentes teóricos que sustentan esta investigación cuyo propósito último es contribuir a la consolidación de una cultura investigativa entre los profesionales de fonoaudiología.

### **Panorama de la Política Pública de primera infancia en Colombia**

Sobre referentes como la Declaración de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990) Colombia en la década del noventa plasma su compromiso por la infancia en la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (1994) y los *Lineamientos curriculares para la educación preescolar* (1998) incorporando una perspectiva que comprende a los niños y las niñas como sujetos de derechos, dando impulso a la educación como un derecho de niñas y niños, aportando a la formulación de la política pública de primera infancia:

*Se destaca el papel de la familia, el Estado y la sociedad para el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños con miras a garantizar su desarrollo integral, así como el reconocimiento a la diversidad individual, social, económica, étnica, política, religiosa y cultural de la nación colombiana. Además de promover una concepción de niña y niño como sujeto de derechos, establece la obligatoriedad de un grado de preescolar como mínimo (Documento 20. p.27)*

En relación con el giro hacia el tema de la educación inicial son fundamentales en el siglo XX el *Foro Mundial sobre educación* (2000), la *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia e Inicial: "Una educación inicial para el siglo XXI"* (2000) y la *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia* (2010). En este contexto los Estados incorporan en la agenda pública el tema de la primera infancia desde perspectivas normativas, operativas y pedagógicas.

En el caso de Colombia, los esfuerzos de construcción de una política pública para la primera infancia se consolidan con el *Programa de Apoyo para la Construcción*

de la Política de Primera Infancia (2006) y el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006). En este último, se enfatiza que los niños y las niñas son sujeto de derechos, se delimita la franja poblacional de los cero (0) a los seis (6) años, se define la primera infancia como una etapa fundamental para el desarrollo integral del ser humano y “se exponen varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder, tales como la protección integral (artículo 7) y el interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes (artículo 8)” (Doc. 20, p.33). El tema de la educación inicial (Doc. 20), será fundamental en la Política Pública de atención integral a la primera infancia “Colombia por la Primera Infancia”:

*La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujeto de derechos (Conpes Social, 109, 2007. p.23)*

En esta misma década, fueron esenciales la *Política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de una Atención Integral* (2009), la Ley 1295 de abril de 2009 y el *Documento N°.10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (2009). La primera, propuso organizar la oferta para garantizar el derecho de acceder a la educación inicial (situada en la atención integral), priorizando los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad y el diseño de estrategias para fomentar la permanencia y continuidad en el sistema educativo.

La segunda, reglamentó la atención integral de la primera infancia y planteó que los derechos de niños y niñas inician desde la gestación, comprometiendo al Estado a velar por el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, las niñas y las madres gestantes. El último documento, promovió una renovada concepción sobre el desarrollo (asociado a las competencias como capacidades generales y a las experiencias reorganizadoras como funcionamiento cognitivo) y planteó que “*la investigación sobre el desarrollo de los últimos veinte años, muestran que la concepción de este proceso en etapas secuenciales y acumulativas, con desempeños específicos para todos los niños, no era adecuada*” (Ministerio de educación Nacional, 2009 p.16)

Recientemente, valorando los avances alcanzados respecto a la atención integral a la primera infancia, el compromiso de la nación por los niños y las niñas se consolidó con la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (2013), que resaltó la necesidad de entornos de educación inicial en donde se priorice la protección y garantía de los derechos de niños y niñas, siendo contundente respecto a su propósito

*La Estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia se ha construido, como se verá en este documento, poniendo en el centro siempre a las mujeres gestantes y a las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad. Concebirlos como sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos, integrales, y reconocer al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos, ha marcado el ritmo de la Estrategia que se presenta al país aquí (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.17)*

Esta estrategia marcó la pauta para sincronizar las acciones en pro del desarrollo de la primera infancia y permitió la construcción de la *Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (2014), el establecimiento de la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre* a través de la Ley 1804 de 2016 que “materializa los avances normativos y técnicos, la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia” (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Finalmente, la definición de las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (2017) que se erigen como referente técnico “para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas” (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

De este modo se espera que las maestras de educación inicial y preescolar promuevan el desarrollo integral de niños y niñas a través de la organización de procesos educativos fundamentados en los tres propósitos de educación inicial consistentes en que niños y niñas construyan su identidad, expresen, imaginen y representen su realidad, y comprendan y construyan su mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2017), a través de las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. Lo anterior, facilita la inserción de los niños y las niñas a la cultura disponiendo su acervo social y simbólico reflejándose en sus aprendizajes y desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

El camino recorrido por Colombia buscando la construcción de una Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia queda sugerido en las anteriores líneas y se explica en relación con el impacto demostrado de la educación durante la primera infancia para el desarrollo humano, que redundará en retornos económicos, sociales y educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Específicamente, respecto a los retornos educativos, interesan en este documento los impactos de un mejor desarrollo infantil.

## La indagación por acciones fonoaudiológicas para favorecer las transiciones

Los niños y las niñas de primera infancia se enfrentan a transiciones para el ingreso al sistema escolar. Estas transiciones, particulares y significativas para el aprendizaje, no se debe tomar como un acontecimiento puntual, sino como un proceso significativo que experimentan niños, niñas, familias, maestras y cuidadores (as), caracterizado por momentos de continuidad y discontinuidad (Macarena: 2015: 12-14). La llegada de las niñas y los niños a la educación inicial, su ingreso al preescolar y el paso a la básica primaria corresponden a momentos de cambios donde se “experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así, de manera en su desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2015. p.7).

*Las transiciones de los niños del hogar al preescolar y de este a la primaria en la articulación horizontal escuela-familia, y la articulación vertical entre preescolar y primaria en un PEI cohesionado y coherente, son temáticas relevantes, tanto nacional como internacionalmente, puesto que garantizar la permanencia y promoción dentro del sistema educativo de los niños es uno de los puntos críticos de la calidad de la educación (Abello, 2008. p.25)*

Estas transiciones experimentadas por los niños y las niñas proponen dificultades en la adaptación a los nuevos momentos que pueden repercutir en el desempeño educativo, la repitencia y la deserción escolar (Abello: 2008). Para el caso del contexto educativo, las transiciones y su acompañamiento representan retos que se generan producto de ajustes en “la organización pedagógica, las interacciones, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.8)

Específicamente, respecto al tránsito (transición) hacia la primaria, en Colombia se presenta una notable desarticulación entre el entorno de educación inicial y el ingreso a la básica primaria (transición), manifestado en la deserción en este tránsito que alcanza casi un 40%. Adicionalmente, se presentan altas tasas de repitencia y bajo rendimiento escolar (Abello, 2008), por lo que es necesario realizar acciones concretas para favorecer la transición armónica al sistema escolar (Macarena, 2015). Es necesario reconocer la transición como un proceso en sí mismo y no simplemente como una preparación para la primaria.

De esta manera, la articulación entre estos niveles educativos se propone como uno de los retos fundamentales para el país en materia de Atención Integral a la Primera Infancia. Frente a esta situación, cobra vigencia la Resolución 5360 de 2006 que responsabilizó a las entidades territoriales la garantía y prestación



oportuna del servicio asegurando la calidad, el acceso y la permanencia de niños y niñas en todos los niveles de educación, incluyendo los de primera infancia.

En el marco de lo expuesto, destaca el diseño la Estrategia Nacional *¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativa* (Ministerio de Educación Nacional, 2015) que busca garantizar las condiciones de salud, nutrición, educación, desarrollo social y desarrollo económico necesarias en los entornos de educación inicial, favoreciendo el tránsito al sistema educativo formal definiendo responsabilidades específicas entre los actores implicados en el desarrollo integral de las niñas y niños (gobierno, niños, niñas, familia, agentes educativos, profesionales de la salud, etc.).

Con lo anterior, vale la pena recuperar los planteamientos de Ferreiro & Terebosky (1979: 13-17) y Uribe & Carrillo (2014: 23-24) quienes señalan que los procesos de lectura y escritura son condicionantes del éxito o el fracaso escolar, ya que son la base para los aprendizajes en todas las áreas académicas y de participación social. Adicionalmente, son procesos que inician desde la infancia con los acercamientos a diferentes tipos de textos. En sentido, destaca que Parody (2016) lo ubique como un asunto problemático al afirmar que en Colombia sólo tres de cada mil estudiantes se encuentran en niveles superiores de comprensión lectora y con un grave riesgo de repitencia y deserción escolar por esta razón.

Se puede afirmar entonces que el tránsito a la básica primaria de niños y niñas debe ser orientado y apoyado por todos los entes y actores vinculados, para generar un impacto social que favorezca la educación y la calidad de vida de niños y niñas, sus familias y cuidadores; entendiendo que se encuentran en un momento vital para su desarrollo, donde inicia su proceso de adquisición formal de la lectura y escritura sobre la base de su individualidad y sus condiciones de aprendizaje. En ese sentido, abordajes transversales e interdisciplinarios pueden permitir un tránsito armonioso de manera que los niños puedan desarrollar destrezas, actitudes y valores para desempeñarse productivamente en la sociedad.

Con ello, se espera que las interacciones asertivas se configuren como pilar fundamental para todos los procesos de educación inicial, entendidas como las relaciones recíprocas entre niños, niñas, familias, maestras, otros actores y entornos, posibilitando el diálogo de saberes, la consolidación del pensamiento crítico, la capacidad para tomar decisiones, ser responsables y velar por sí mismos. Es por medio de las interacciones que familias, niños, niñas y maestras pueden recrear, transformar y modificar lo que conocen, piensan, sienten y viven (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1993 citado por Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Resalta, además, la necesidad de construir una cultura pedagógica en la escuela que se base en la comprensión del poder que puede tener el lenguaje en el aprendizaje y en la promoción de estructuras cognoscitivas cada vez más complejas, y a su vez, reconocer la importancia que tiene el aprendizaje inicial del lenguaje para lograr enfrentar las demandas de su uso en la vida adulta y poder alcanzar una comprensión crítica del mundo y del ambiente cultural de la época en que se vive (Flórez, 2004).

De esta manera, se reconoce que profesionales en fonoaudiología pueden aportar a este fenómeno desde su objeto de estudio definido en los procesos de comunicación, sus desórdenes, variaciones y diferencias comunicativas (Ley 276 de 1997 & Flórez, 2004), entendiendo que en la vida de cada niño y niña se ponen en juego competencias verbales y no verbales para consolidarse como un ser democrático y participativo. Además, se entiende como un sujeto que tiene la capacidad para usar y comunicarse a través del lenguaje escrito.

En ese sentido, la actuación fonoaudiológica puede aportar al desarrollo de competencias comunicativas en niños y niñas de los entornos de educación inicial y en el acompañamiento de otros actores interesados en el desarrollo de los niños y las niñas, desde una perspectiva biopsicosocial promoviendo una mejor participación social, facilitando el tránsito, acceso y permanencia de calidad en los sistemas sociales, incluido el educativo.

Ayala, Martínez & Salas (2017:2) afirman que desde el año 1987, el Programa Académico de Fonoaudiología la Universidad del Vallen ha realizado acompañamiento en escenarios de atención a la primera infancia según la propuesta de funcionamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF- con el objeto potenciar las formas de comunicación de niños, niñas, familias y demás participantes de los entornos de educación inicial aportando al desarrollo integral. No obstante, las acciones profesionales de fonoaudiología no se contemplan en la canasta de recursos o talento humano avalado por ICBF o MEN para los entornos de educación inicial.

En ese sentido, se hace necesario reconocer y sistematizar acciones fonoaudiológicas encaminadas a favorecer el desarrollo de niños y niñas en los entornos de educación inicial, de tal manera que se pueda potenciar la intervención disciplinar y posibilitar el reconocimiento como actores específicos y necesarios para el abordaje del fenómeno de deserción y repitencia escolar en el tránsito a la educación primaria.

Para el caso específico de esta investigación, existe un interés particular en identificar las competencias profesionales requeridas por el Programa Académico

de Fonoaudiología de la Universidad del Valle para favorecer la transición armoniosa, el acceso y la permanencia de niños y niñas de en entornos de educación inicial, tomando como referencia la Política Pública actual de Atención a la Primera Infancia en el país. Se plantea entonces como base del estudio la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las competencias profesionales de fonoaudiología para favorecer el acceso, la calidad y permanencia de niños y niñas en entornos de educación inicial en el marco de la práctica profesional de un programa académico de Fonoaudiología de una Universidad del Suroccidente Colombiano desarrollada en escenarios de Atención a la Primera Infancia en la Comuna 18 de la ciudad de Cali entre agosto 2015 a junio 2017.*

### **Las transiciones en los entornos de educación inicial**

Para Fabian y Dunlop (2006) la transición educativa se refiere al cambio de una fase escolar a otra en la que los niños y las niñas enfrentan “desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes” (p.103). Ya que los objetivos<sup>1</sup> de cada nivel educativo son diferentes y generan cambios en la organización pedagógica, puede representar para los niños y las niñas una oportunidad de nuevos aprendizajes o una causa de aversión frente a los cambios y la vida académica.

Las transiciones armónicas dependerán en gran medida de la calidad del acompañamiento que se les brinde a los niños, niñas y familia, posibilitando la articulación entre factores individuales (características de cada niño y niña) y factores externos (familia, comunidad, procesos pedagógicos y política pública) para abordar de manera asertiva los requerimientos particulares para su desarrollo. El acompañamiento, desde este punto de vista posibilita la generación de acciones y estrategias que impacten en el mejoramiento de su desempeño educativo y reduzca las posibilidades de deserción y repitencia escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Según el MEN (2015) durante las transiciones en los entornos educativos se deben potenciar “la autonomía, la independencia y las habilidades de resolución de problemas e interrogantes” (p.8) y deben considerarse las percepciones que tienen los agentes educativos y demás actores sobre el papel de los niños y las niñas en su propio proceso: como capaces de realizar comprensiones, preguntas e hipótesis sobre sí mismos, los demás y el mundo que los rodea. Esta mirada de los

---

<sup>1</sup> Incorporar una nota aclaratoria de la diferenciación de los objetivos por niveles y reiterar la necesidad de la armonización.

niños y niñas por parte de los agentes educativos permitirá su visibilización en los entornos de educación inicial y la configuración de espacios que reconozcan y proyecten sus intereses de aprendizaje posibilitando una transición armónica.

### **La Estrategia ¡Todos Listos!!!**

Los lineamientos de la estrategia *¡Todos Listos!!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo* fueron publicados por el MEN en 2015. Este documento se constituye como uno de los referentes técnicos de la educación inicial de calidad en el marco de la *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”* y la política educativa de Colombia. En *¡Todos Listos!!!!*, se reconoce la importancia de cada uno de los actores que forma parte del proceso de las transiciones en los entornos de educación inicial, principalmente, las familias y el talento humano. En ésta última categoría se encuentran los orientadores escolares y profesionales de la salud que acompañan las experiencias de las transiciones de los niñas y niños en el entorno educativo.

Esta estrategia se complementa con la *Ruta Integral de Atención a la Primera Infancia* (RIA) que define las atenciones “que deben asegurarse a la niña y el niño, en cada uno de los entornos en los que transcurre su primera infancia, para que existan las condiciones humanas, sociales y materiales que garantizan la promoción y potenciación de su desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.14). En el marco de estos referentes se concretan tres procesos fundamentales que deben ser garantizados para posibilitar transiciones de calidad que aseguren el acceso y la permanencia en el servicio educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2015):

1. *Ingreso oportuno y de calidad de las niñas y niños al entorno educativo.* Este primer proceso llama la atención sobre los vínculos entre los niños y actores involucrados. Implica que los adultos que rodean al niño reconozcan la importancia de generar vínculos afectivos y seguros para promover la confianza y contribuir a la independencia, la autonomía, las habilidades para asumir el cambio y las dificultades de los niños y las niñas durante el proceso escolar. Aquí juega un papel fundamental la anticipación al cambio, pues, “además de reconocer los nuevos espacios a donde llegarán, sienten que hay alguien en ese nuevo lugar que los espera, los conoce y está dispuesto a escucharlos y a acompañarlos, se vivencian sentimientos de seguridad y confianza” (Ministerio de Educación Nacional, 2015. p.14).

2. *Procesos pedagógicos que promuevan la continuidad entre grados y niveles.* La generación de interacciones de calidad y prácticas pedagógicas oportunas y

pertinentes implica la articulación de las intencionalidades, características y dinámicas de los diferentes grados y niveles. Se trata de incorporar las nuevas prácticas y aprendizajes a partir del reconocimiento de las experiencias educativas anteriores. 3. *Condiciones que aseguren su permanencia y el disfrute del entorno educativo.* Respecto a las barreras de acceso al sistema educativo, es importante identificar los factores de riesgo en la estancia dentro del entorno educativo, para disminuir las posibilidades de repitencia y deserción escolar.

### **Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)**

Los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) para el grado transición se definen como un “conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.5). Se fundamentan en tres propósitos<sup>2</sup> “que la educación inicial está llamada a promover y potenciar” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.5) y en ellos hacen presencia las actividades rectoras de la primera infancia que posibilitan el aprendizaje: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

En total se definieron 16 DBA (Transición) que tienen el objetivo de orientar la construcción de ambientes significativos y experiencias pedagógicas que incorporen los intereses y las necesidades de las niñas y los niños. Los DBA, se constituyen como una herramienta para maestras y maestros de transición pueden utilizar como marco de referencia en sus planeaciones para construir estrategias que contribuyen al tránsito armonioso.

### **Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar**

El MEN (2017) publica las *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Este documento explicitando respuestas a las preguntas qué, para qué y cómo puede favorecerse el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños, contribuyó al consenso pedagógico respecto al diseño curricular en la educación para la primera infancia. En él, el desarrollo y el aprendizaje se comprenden como procesos interdependientes y se propone el Currículo Basado en la Experiencia (CBE) entendido como “una forma de interacción entre las niñas, los niños, las

---

<sup>2</sup> Los tres propósitos son: “1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. 2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. 3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo” (MEN, 2016, p. 5)

familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.25).

Las interacciones juegan un papel fundamental y se constituyen como columna vertebral del CBE. Se trata de lograr interacciones de calidad a través de las acciones de cuidado en las que se construyen vínculos afectivos y percepción de confianza y seguridad que contribuyen al mantenimiento del bienestar y calidad de vida de las niñas y los niños. “El cuidado también se relaciona con las maneras seguras en que se disponen los materiales, los espacios y en general el ambiente en el que viven los niños y las niñas, de forma tal que puedan explorar y jugar” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.25).

También, interacciones de calidad con acciones de acompañamiento desde la corporalidad (movimientos, postura, disponibilidad), la palabra y la disposición del ambiente. Finalmente, acciones desde la provocación generando situaciones, formas de interacción, creando ambientes que permitan a las niñas y los niños construir nuevos saberes por medio del juego, la experimentación, la solución de problemas (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Teniendo en cuenta lo anterior, se propone enriquecer las prácticas pedagógicas a través de las *interacciones*. Estas interacciones deben ser guiadas o mediadas por los actores de la educación inicial (familia y maestras) y se convierten oportunidades que permiten influir en la cotidianidad, el desarrollo y el aprendizaje durante la primera infancia y para toda la vida.

### **¿Qué dice aquí? ¿Cómo se escribe esta palabra?**

Este referente hace parte de las orientaciones creadas por el MEN (2015) para fortalecer las prácticas pedagógicas que realizan las maestras en la educación inicial. Su énfasis está puesto en promover la lectura y la escritura y orientar la construcción de experiencias y ambientes que faciliten a los niños y las niñas los procesos lectores y de escritura; reconociendo que desde el nacimiento niños y niñas experimentan y construyen su entorno a través del lenguaje oral, luego descubren el lenguaje escrito y transitan a la lectura y escritura emergentes.

Estos procesos implican la mediación para la creación, expresión, imaginación y producción de diversidad de textos y el ejercicio de las habilidades de hablar y escuchar que se concreta en los diálogos e interacciones con los adultos y entre pares que permiten expresar sentimientos e ideas y escuchar a lo demás, por ejemplo.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2016) los niños y niñas van descubriendo el lenguaje escrito a partir de la observación de todos los símbolos

que se encuentran a su alrededor en los carteles, anuncios, libros de cuentos, entre otros. De esta forma los niños y niñas comienzan a establecer la relación entre el lenguaje oral y el escrito, y empiezan a crear sus propios textos mediante garabatos e imágenes, a diferenciar el dibujo de la escritura. Luego empezarán a representar su nombre, siendo una de las actividades más significativas para ellos y sus familias, así como el descubrimiento de las regularidades y normas gramaticales.

Este proceso se denomina alfabetización inicial o lectura emergente, inicia desde el nacimiento y finaliza con el proceso formal de la lectura, usualmente a los 6 años, y consiste en desarrollar habilidades, estrategias y conocimientos que faciliten el aprendizaje de la lectura y la escritura. En ese sentido, promover la lectura emergente se torna relevante en el desarrollo de los niños y niñas, pues, garantiza la ampliación de vocabulario y facilita la organización y expresión de ideas, además, promueve la comprensión y puesta en marcha de la función social, expresiva y comunicativa que tiene el lenguaje.

Si bien en los entornos de educación inicial no se inicia con el aprendizaje de lectura y escritura formal, sí se promueve y facilita ese proceso, a través del desarrollo de herramientas que fomenten la duda, preguntas, interés, curiosidad y la conciencia fonológica enmarcada en un contexto significativo que les permita descifrar el mundo simbólico que los rodea, es decir, leer y escribir para la vida y no sólo para lo académico. Para esto se deben favorecer experiencias de la vida diaria en las cuales, el niño encuentre el uso social que tiene la escritura (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Estas actividades rectoras propician el desarrollo del aprendizaje de procesos como la lectura y escritura, a través de las interacciones sociales con los demás en sus contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2014: 12-92). Por lo tanto, se establecen como actividades orientadoras de las estrategias pedagógicas para la educación inicial, es decir que se deben tener en cuenta en cada una de las estrategias y actividades pedagógicas que realicen los actores para el acompañamiento de los niños y niñas, ya que garantizan su aprendizaje y el disfrute de las actividades que se proponen.

En este sentido, es necesario que el adulto mediador como actor del acompañamiento promueva ambientes y experiencias que fomenten el interés de explorar y comprender su entorno, le otorgue el sentido con los infantes lo representan e incluyan dentro del entorno educativo lo que sucede en otros contextos de los que los niños forman parte.

## La adquisición del lenguaje escrito

Baquero (2004) menciona que uno de los contextos que nos permite potenciar la adquisición del conocimiento, son los entornos educativos iniciales, impulsando los procesos psicológicos superiores (PPS), tanto en su desarrollo, como en su complejidad, ya que la educación es inherente al desarrollo de estos procesos. Baquero (2004), quien retoma a Vygotsky, plantea que los procesos psicológicos superiores son de orden rudimentario y avanzado, los cuales difieren en el grado de control voluntario que hace el sujeto para realizarlos y el tipo de mediación que usa para llevarlos a cabo, requiriendo la participación en ambientes específicos, como los entornos educativos, siendo insuficiente la socialización genérica, es decir la interacción con la sociedad cultural, como ocurre en los PPS Rudimentarios. Un ejemplo de esto es el desarrollo del lenguaje oral, que se genera a partir de la interacción contextual. Para la adquisición de los PPS Avanzados, como es el caso de la escritura, se requieren de los PPS Rudimentarios, pero no tienen origen en estos, sino que se lleva a cabo una constante reorganización de los procesos durante el desarrollo, realizando una constitución subjetiva, mediante la actividad intersubjetiva y la interiorización, siguiendo la línea del plano inter-subjetivo y luego el plano intra-subjetivo, es decir, que en la interacción activa con el entorno cultural, el sujeto se apropia de las herramientas dadas por el contexto, tanto tangibles como intangibles, y reorganiza la información hasta que la interioriza para modificar su entorno, a través de los signos o símbolos como el lenguaje, siendo mediadores semióticos que abarcan desde los simples signos a sistemas complejos.

Para facilitar este proceso, los entornos educativos deben promover experiencias de aprendizaje mediado, en palabras de Feurstein (citado por Villalta & otros, 2013). Jolibertt (1984) también lo menciona cuando plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura en el ambiente escolar no debe buscar “enseñar” a leer al niño, sino que debe apoyarlo, porque es él quien se enseña a sí mismo a leer, puesto que él sigue sus propias rutas, es él quien debe superar los obstáculos, de modo que enseñar ya no es inculcar un cúmulo de conocimientos, sino apoyar al sujeto en sus estrategias de aprendizaje. Además de enfatizar en que las situaciones que se le presenten deben ser significativas para el niño, es decir situaciones reales que construyan la utilidad de los textos, más allá del ambiente académico.

Ferreiro & Teberosky (1979), tomando los postulados de Piaget, que aunque no habló de manera explícita sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, lo hizo con el planteamiento de la adquisición de conocimientos lógico-matemáticos, que también es aplicable a estos procesos, puesto que tiene en cuenta que el proceso de aprendizaje no depende en sí del estímulo



presentado, sino del esquema de asimilación del niño, ya que son estos los que conducen el aprendizaje y no el estímulo en sí. El estímulo presentado puede ser igual, pero la asimilación por cada sujeto es diferente, por lo cual el proceso de aprendizaje difiere y radica en el sujeto y no el método, mostrando a través de los planteamientos de Piaget que la escritura es el objeto de conocimiento y el sujeto del aprendizaje es un sujeto activo y cognoscente, que se apropia de su proceso. De esta manera, se puede decir que el proceso de aprendizaje utiliza los métodos de enseñanza para llegar al conocimiento y puede facilitar o frenar el proceso de aprendizaje, pero no permite crear el aprendizaje, puesto que el niño no es un sujeto que espera pasivamente a ser reforzado por su contexto, sino que de manera activa intenta comprender la naturaleza del lenguaje, realizando hipótesis, asociaciones etc., que le permitan establecer su propia gramática, que va reconstruyendo a través de la interacción y selección de información de su contexto cultural.

En este sentido, cualquier aprendizaje o conocimiento, no inicia de cero, sino que el punto de partida está en el sujeto que está en el proceso de aprendizaje. Esto presupone que aunque todos los niños estén en una misma aula de clase, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura será distinto, así como el punto de inicio y en este proceso de construcción, aprendizaje y reorganización, los niños comenten errores, pero estos son importantes y aportan a la construcción del conocimiento, aunque sean sistemáticos y no son como los concibe la escuela, en el que el error es juzgado y relacionado con la falta de atención o memoria, sino que estos hacen parte de la construcción del proceso de aprendizaje (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Tal como lo menciona Coll (1988), el aprendizaje es cuando el sujeto puede darle el significado a un concepto o conocimiento, en ocasiones se habla de un aprendizaje parcial, es decir cuando el sujeto no da el significado total, sino que se queda en una definición entre otras y cuando no es así, sino que aprende los conocimientos sin atribución de significativo, se queda en un acto memorístico.

Lo anterior implica que el niño que ingresa a la escuela a “aprender a leer y escribir”, no sea un sujeto vacío de conocimiento con respecto a estos procesos, sino que, como plantea Ferreiro & Teberosky (1979), tenga nociones del código escrito, antes de comenzar la educación formal, ya que ha venido interactuando con el lenguaje escrito, porque culturalmente nuestros espacios están llenos de letras, lo cual implica que el niño realice inferencias o ideas de lo que implica el código escrito en nuestra cultura.

Ferreiro & Teberosky (1979) Mencionan que las características del aprendizaje inicial de los procesos de lectura y escritura no están ligadas inicialmente a una transcripción del lenguaje sino a una representación. Los niños desde corta edad

empiezan a inferir pautas entorno a la escritura, como los elementos necesarios para esta, las posturas, entonación y demás aspectos que se reconocen dentro de este proceso, pero esto lo realizan a través de las experiencias que tienen con el contexto, es por ello, que es importante que los niños y niñas participen de ambientes lectores en la institución a la que asisten, como en los hogares de cada uno, con elementos alcance de los niños y niñas.

El enriquecimiento de los procesos de lectura y escritura, se potencian a través de las actividades rectoras infancia:

- El *juego* es la actividad más característica de la infancia. Desde que los niños nacen, el juego hace parte del contacto e interacciones con las personas a su alrededor y el mundo exterior. Los niños y niñas empiezan a realizar juegos con objetos de manera repetitiva como parte de su interacción, construcción de significados, habilidades corporales, moviliza estructuras de pensamiento y reconocimiento de las cosas. Luego, el juego empieza a ser más estructurado y se va construyendo la representación simbólica de las dinámicas sociales en las que se encuentran inmersos y resignifican su realidad como ellos quieran, así como las normas sociales al establecer reglas de juego, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno y la identidad cultural a través de los juegos tradicionales (Ministerio de Educación Nacional, 2014: 19-22).
- La *literatura*, es parte fundamental de la educación inicial, puesto que de la mano de la comunicación y la simbolización, brindan herramientas a los niños y niñas para construir su rol de dentro de la sociedad de la que están iniciando a formar parte, transformando y construyendo nuevos significados. La literatura en la infancia no sólo es leer libros, sino que incluye las diferentes creaciones en las que se representan las experiencias a través de la lengua oral, escrita, pictórico, como en las narraciones, cantos de la tradición cultural de las cuales hacen parte el acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños, que se comparten a través de la oralidad (Ministerio de Educación Nacional & ICBF, 2014: 19-30).
- La *exploración del medio*, permite que los niños y niñas reconozcan y comprendan su entorno, al explorar lo que los rodea utilizando sus sentidos. De este modo, después de una manipulación primaria, se llega al conocimiento experiencial. Esto constituye la base de la representación, de la conceptualización y de las operaciones mentales más complejas. Esto les permite asignar una representación de lo que

significa cada elemento del entorno y su función social y cultural. A partir de esto, los niños y las niñas se van configurando como sujetos con características que nos diferencian de los demás del mundo a partir de lo que reciben de él, así como de las interacciones (Ministerio de Educación Nacional, 2014: 15-21).

- El *arte* es creador posibilita que los niños y niñas creen, utilicen diferentes recursos (corporales, trazos, gestuales, rítmicos, etc.) para poder comunicar lo que quieren expresar y representar, a través de la atribución de un significado. Permitiendo que los niños y niñas encuentren aquello que nos representa de forma individual y colectiva, además de promover la perpetuación y conexión cultural de los ancestros a sus predecesores. (Ministerio de Educación Nacional, 2014: 15-18)

### **Fonoaudiología y primera infancia**

La Organización Mundial de la Salud -OMS- (2012) menciona que la educación es el medio por el cual las personas aprenden todo lo que necesitan y desean en su vida, de acuerdo con sus capacidades. Por este motivo la educación temprana tiene gran importancia, para el desarrollo de los niños y se vuelve necesario que en estos primeros años el cerebro reciba la estimulación adecuada, de lo contrario, se puede generar un atraso en el desarrollo y esto puede ser algo permanente. Además, en los primeros años se sientan las bases del desarrollo del lenguaje, las habilidades sociales y emocionales, el pensamiento y el desarrollo físico del niño. De manera particular, la educación inicial es un medio para la inclusión social, pues es el escenario en el que niños y niñas aprenden, juegan y crecen juntos.

Se afirma que la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas, sin excepción y que el acceso a la educación primaria debe ser igual para todos los niños y niñas, favoreciendo a los grupos marginados, vulnerables y discriminados. Sin embargo, según la UNESCO, a pesar de que la educación sea considerada un derecho universal, más de 90% de los niños con discapacidad en los países pobres o de bajos ingresos económicos, no asisten a la escuela. Además, se estima que de todos los niños del mundo que viven en la calle, 30% sufren de algún tipo de discapacidad (OMS, 2012). Frente a lo anterior, se estima que los Estados no han cumplido con la obligación de garantizar la educación de todas las personas y que ellas mismas no se encuentran empoderadas frente a la exigibilidad de dicho derecho, lamentablemente, dicha situación es conducente a la miseria y a la reducción de oportunidades frente en el desarrollo humano (OMS, 2012)

Teniendo en cuenta lo anterior, la OMS promulga la Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC) como una estrategia para la inclusión social, equiparación de oportunidades y reducción de la pobreza de personas con discapacidad (OMS, 2012). La anterior, consiste en la eliminación de barreras de la sociedad para garantizar que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades de ejercer sus derechos y cumplir sus planes de vida al igual que todas las demás personas. En el marco de dicha estrategia se encuentra el componente de educación orientado a la transformación de los sistemas escolares en pro de la adaptación de los requerimientos de los estudiantes.

En lo que se refiere a la educación temprana, la RBC tiene como propósito generar ambientes de aprendizaje inclusivos que contribuyan al desarrollo de los niños y las niñas con discapacidad para que desarrollen al máximo las destrezas físicas, cognitivas, sociales y del lenguaje. De igual manera, busca que los niños aprendan a aceptar las diferencias y a apoyarse mutuamente, contribuyendo así a una transición regular con sus compañeros hacia la educación primaria. De esta forma se reivindica el valor de los niños y niñas con discapacidad en la sociedad, su dignidad, el desarrollo de su personalidad y su creatividad. Las reflexiones anteriores, ha sugerido reflexiones en el marco del enfoque diferencial frente a los niños y niñas con diferentes condiciones de vulnerabilidad, incluso, sobre la necesidad del reconocimiento individual de cada uno de ellos, en donde, a medida que se ofrecen los apoyos adecuados se garantiza el ejercicio pleno de sus derechos y se mejoran sus condiciones de participación.

Históricamente, profesionales de la rehabilitación han estado encargados de promover la inclusión social, actualmente, fomentando el enfoque de derechos, capacidades y facilitadores para disminuir la inequidad social. Entre estos profesionales se encuentran los fonoaudiólogos quienes se encargan de estudiar la comunicación y el lenguaje como uno de los recursos necesarios para la participación social y el bienestar, por tanto, existe un interés y responsabilidad disciplinar de abarcar la primera infancia promoviendo práctica de inclusión y asertividad comunicativa desde los primeros años.

### **Competencias Profesionales de Fonoaudiología**

Gómez (2015) plantean que las competencias profesionales, se refieren a la forma en que el profesional asume los roles, funciones y tareas que debe llevar a cabo, es decir cómo moviliza sus conocimientos, toma de decisiones, actúa, se comunica y transmite la información, etc., de tal manera que desempeñe su ocupación de manera idónea y contribuya al logro de sus objetivos. Por esto ser competente implica un saber (conocimiento), un saber hacer (procedimiento), un saber estar y saber ser (actitud), todos estos saberes y por ende su actuación deben estar

orientados al contexto y la situación en que se encuentre el profesional, de modo que no se limite a reproducir o imitar procedimientos, puesto que debe contar con la autonomía para realizar o no acciones que estén dentro de su campo de conocimiento. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que las competencias se adquieren por diferentes vías, es decir por conocimiento y capacitación, pero se definen en la práctica, siendo necesaria la experiencia. Así pues, las competencias deben ser flexibles y adaptables a las exigencias laborales y del contexto.

En lo que se refiere al profesional en fonoaudiología, quien tiene como objeto de estudio el lenguaje y la comunicación, y sus desordenes, y de acuerdo con las competencias profesionales exigidas, debe desempeñarse de acuerdo con las competencias profesionales propias de su disciplina, es decir que cuente con la autonomía para tomar decisiones, actuar, intervenir, diseñar, gestionar, entre otras acciones, para contribuir al bienestar comunicativo, las habilidades comunicativas y la interacción social de los individuos, grupos, comunas, etc., dentro de los ámbitos: educación, comunidad, los niveles de salud, etc., en los que el fonoaudiólogo se desenvuelva, de manera que sus acciones promuevan la calidad de vida de los seres humanos en cada etapa del ciclo vital. Pero es importante señalar que dentro de las competencias profesionales señaladas, no se contemplan de manera específica las competencias del profesional de fonoaudiología para favorecer el tránsito de los niños y niñas en los entornos de educación inicial (ASOFONO 2014).



## **CAPÍTULO 2: CONTRIBUCIONES METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN FONOAUDIOLÓGÍA**

Para la consecución del objetivo de investigación orientado a describir competencias profesionales de fonoaudiología para favorecer el acceso, la calidad y permanencia de niños y niñas en entornos de educación inicial, se presenta a continuación la propuesta metodológica con los elementos que sustentan el diseño de los instrumentos, la recolección y organización de la información. Parte de explicitar el enfoque de investigación, así como el tipo, diseño del estudio y los instrumentos de recolección y análisis. También, expone el modo cómo fue transcrita y organizada la información, la forma cómo se sistematizaron y analizaron los datos. Finalmente, detalla las consideraciones éticas respectivas.

### **Fuentes, herramientas y métodos de investigación**

Sobre la base de un enfoque cualitativo de investigación para el tipo de estudio se contó con métodos cualitativos de tipo descriptivo y corte transversal, con un diseño de *estudio de caso*. Aplicando instrumentos de recolección y análisis documental, se tuvo acceso a los documentos de práctica profesional desarrollada en escenario comunitario entre agosto 2015 a junio 2017 (planes, proyectos, informes, planeaciones, productos y materiales que involucraran la atención a la primera infancia).

Luego de revisar estas fuentes se encontraron archivos producto de la práctica profesional de fonoaudiología que tuvieron lugar en escenarios ubicados en las comunas 18, 19 y 20 entre agostos 2015 a junio 2017. Sobre la producción documental de la práctica profesional se encontraron archivos de procesamiento de texto (383 archivos), seguido de registros fotográficos (500 archivos), procesamiento de cálculo (29 archivos), presentaciones (25 archivos), finalmente, videos (2 archivos). Es importante señalar que los archivos con extensiones .gdoc (procesamiento de texto), gsheet (procesamiento de cálculo) y gslide (presentaciones) fueron visibilizados a través de la aplicación Anyfile notepad®, con la cual, se descriptó la información contenida. Posteriormente, se aplicaron filtros de selección de archivos según anidación de carpetas, nomenclatura del archivo, autor y nomenclatura del archivo. Los anteriores, se consolidaron en carpetas por ciclos de práctica para facilitar el posterior análisis de la información.

### **Transcripción y organización de la información**

Sobre la base de una lectura panorámica de los anteriores documentos se realizó una línea de vida en la que se registraron la fecha de publicación del documento, el título, la ruta de acceso, el tipo de documento, la síntesis (u objetivo general) y el autor. Se eliminaron documentos repetidos e incompletos, dejando a

consideración del estudio 88 documentos, que posteriormente se examinaron uno a uno en el marco de los siguientes criterios:

- Proyectos de la práctica profesional con componente de atención a la primera ejecutable en la comuna 18 de Cali con fechas de aprobación entre agosto 2015 a junio 2017
- Planes de trabajo de profesionales en formación con componente de atención a la primera infancia ejecutable en la comuna 18 de Cali con fechas de aprobación entre agosto 2015 a junio 2017
- Planeaciones para escenarios de atención a la primera infancia de la comuna 18 de Cali entre agosto 2015 a junio 2017
- Informes de resultados para escenarios de atención a la primera infancia de la comuna 18 de Cali entre agosto 2015 a junio 2017
- Productos y materiales con orientación pedagógica para escenarios de atención a la primera infancia de la comuna 18 de Cali entre agosto 2015 a junio 2017

Teniendo en cuenta lo anterior, se procedió a una nueva revisión de los documentos, revisando la tipología, la nominación y el objetivo. Frente a ello, se establecieron aspectos comunes y se procedió a una identificación por color que conllevó a la estructuración de los siguientes compilados: proyectos (3), resultados de proyectos (12), resultados de actividades grupales *in-situ* (10), informes de estudios de caso (2), informes de actividades con maestros (1), planes de trabajo (18), planeación de actividades *in-situ* (19), productos de apoyo para maestros (3), actividades con familias (6) y resultados de actividades con familias (4).

### **Sistematización y análisis de datos**

Para dar respuesta al primer objetivo de identificar acciones fonoaudiológicas implementadas por el equipo de práctica profesional en entornos de educación inicial de la comuna 18 de la ciudad de Cali, entre agosto 2015 a junio 2017, se asignó un color a cada categoría de análisis de los documentos compilados y se resaltaron con dicho color los enunciados relevantes que den cuenta de la misma, conservando las siguientes categorías: fases de gestión del proyecto, actores, estrategias con familias, estrategias pedagógicas, instrumentos, apoyos y otros.

Con el fin de analizar la información obtenida, se realizó un *análisis de datos* a partir de la elaboración de una **matriz de relación** (Sampieri, 2010: 465) configurada en Excel disponiendo como atributos de análisis en el eje (y) la fuente documental de acuerdo con el compilado correspondiente y en el eje (x) las



categorías establecidas en la política pública para favorecer el tránsito escolar, en la intersección se consolidó la información de correspondencia entre las categorías para cada eje. Respecto a la categoría en el eje Y inicialmente se tuvieron en cuenta las siguientes:

- Fases de gestión de un proyecto: se cotejaron las acciones desarrolladas en el marco de la práctica profesional con los procesos de alistamiento, implementación, seguimiento y evaluación dispuesto en la estrategia nacional para favorecer el tránsito de los niños y niñas a la educación formal *Todos listos* (Ministerio de Educación Nacional, 2015).
- Actores: se cotejaron y describieron los actores y roles con quienes se desarrollan acciones desde la práctica profesional cotejándolo con lo sugerido en la estrategia nacional *¡Todos Listos!!!* que permitan reconocer y acoger a los niños en su diversidad, crear contextos de participación, articular acciones que potencien el desarrollo de niños y niñas, brindar apoyos técnicos y comunicativos y promoviendo la comunicación permanente.
- Estrategias con familias: acciones orientadas a integrar a la familia al proceso educativo haciéndolos partícipes en actividades y reuniones, promover las interacciones y reconocimiento de nuevas rutinas, crear espacios para dialogar sobre las experiencias que viven los niños cotidianamente, promover la comprensión de los cambios que viven los niños cada vez que se enfrentan a nuevas experiencias, promover el compromiso que tiene la familia en el proceso educativo del niño o niña, entre otros.
- Estrategias pedagógicas: fomentando el intercambio de historias, anécdotas y relatos, posibilitando el disfrute de la literatura y diversos tipos de textos, consolidando rutinas que brinden tranquilidad y la posibilidad anticipatoria a niños y niñas, sugerir entornos en donde se puedan expresar las ideas usando diferentes lenguajes, generar situaciones retadoras y motivantes para el aprendizaje, propiciar actividades de juego e interacción, entre otros.
- Instrumentos: se tuvieron en cuenta los recursos que utilizados para registrar las acciones desarrolladas y las reflexiones en el marco del acompañamiento a los entornos de educación inicial.
- Otros: Se tendrán en cuenta acciones que se desarrollen en el marco de la práctica profesional que apunten la consecución del principio

conceptual de la estrategia *¡Todos Listos!!!* pero que no se describan como acciones específicas dentro de la misma.

Durante el análisis de resultados, surgieron las siguientes categorías emergentes que se dispusieron en el eje Y

- Apoyos: Se incluyen las acciones técnicas propias de la disciplina que favorecen las estrategias pedagógicas de las maestras, la crianza en las familias y el desarrollo de los niños y las niñas en entornos de transición inicial.
- Resultados: Dentro de esta categoría se contemplan los alcances de las acciones realizadas durante el acompañamiento a la institución, por lo tanto, se describen los desempeños de algunos actores que participan en el acompañamiento, como lo son las maestras, las familias, los niños y las niñas.
- Lecciones aprendidas: Se tienen en cuenta los logros, limitaciones, aprendizajes durante la práctica y las recomendaciones realizadas a las familias, maestras y practicantes predecesores.

Para dar respuesta al segundo objetivo de establecer correlación entre las acciones fonoaudiológicas identificadas con el primer objetivo y los referentes técnicos, se sintetizó la información de cada una de las categorías establecidas en el eje Y, enunciando las acciones específicas de manera general. A partir de esto, se evidenciaron las estrategias, los materiales, apoyos específicos y la organización para el acompañamiento de los niños y las niñas, maestras y familias en los entornos de educación inicial en las *Unidades de Servicio (ICBF)* y en los *Transición en Institución Educativa (I.E)*. Posteriormente, se revisaron los referentes técnicos de la política pública del Ministerio de Educación Nacional: *¡Todos Listos!!!* (2015), *Derechos básicos de aprendizaje* (2016), *¿Qué dice aquí?... ¿cómo se escribe esta palabra?* (2016) y *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (2017), resaltando las acciones que favorecen el tránsito en cada uno de los documentos mencionados.

Esta información es organizada en una matriz de relación (Sampieri, 2010: 465) configurada en Excel disponiendo como atributos de análisis en el eje (x) las acciones realizadas en la práctica profesional, organizadas de acuerdo con las categorías establecidas previamente en el objetivo 1, y en el eje (y) las acciones establecidas en la política pública para favorecer el tránsito escolar, en la intersección se realizó la correlación entre las categorías para cada eje. Al realizar la correlación en la matriz de relación, se establecieron las acciones de los

referentes técnicos que tienen correspondencia con las acciones realizadas en la práctica profesional, enunciando las acciones que requieren mayor acompañamiento y las que aportan al tránsito de la educación inicial y no se encuentran de manera específica en los referentes.

Durante la sistematización de información para el tercer objetivo correspondiente a definir competencias profesionales en fonoaudiología que favorezcan el tránsito en entornos de educación, se revisaron las competencias profesionales de fonoaudiología en Colombia (Ministerio de Salud y protección social & ASOFON, 2015: 14-22). Para este análisis se realizó una matriz de Excel en la que se ubicaron las competencias del fonoaudiólogo en el eje (x) y en el eje (y) las acciones realizadas en la práctica establecidas en el primer objetivo sin organizarlas en las categorías y subcategorías establecidas, en la intersección se realizó la correlación entre las categorías para cada eje. Los resultados obtenidos, fueron analizados para establecer la respuesta al planteamiento inicial. De acuerdo con lo encontrado se dispusieron algunas recomendaciones desde esta perspectiva para enriquecer la práctica profesional en lo competente al tránsito armonioso en la educación inicial

### **Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas que se contemplaron en esta investigación estuvieron bajo el marco de la declaración de Helsinki y la Resolución 8439 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia en donde se puede evidenciar que la presente investigación se enmarca en la categoría “riesgo mínimo” teniendo en cuenta que la metodología respondió a *la revisión de registros documentales no individuales que contengan información personal*.

Teniendo en cuenta lo anterior, se aseguró la confidencialidad y no quedaron correlacionados nombres de personas o instituciones asignando un código-número en caso de que aparecieran. Por otro lado, es importante señalar que este estudio benefició directamente a las instituciones y personas que hacen parte de las mismas, pues, los resultados permitirán emprender acciones a favor del bienestar y mejoramiento de la práctica profesional de fonoaudiología para responder a las necesidades y requerimientos de la población.



### **CAPÍTULO 3: LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE FONOAUDIOLÓGÍA**

Para la descripción de las competencias profesionales de fonoaudiología que favorecen el acceso, la calidad y permanencia de niños y niñas en entornos de educación inicial en el marco de la práctica profesional de un programa académico de Fonoaudiología de una Universidad del Suroccidente Colombiano desarrollada en escenarios de Atención a la Primera Infancia en la Comuna 18 de la ciudad de Cali entre agosto 2015 a junio 2017, se realizó una revisión documental en la que fueron analizados los productos desarrollados durante el periodo agosto 2015 a junio 2017, entre los que se identificaron: 1. Las acciones fonoaudiológicas implementadas. 2. Su relación con los referentes técnicos de educación inicial que sustentan el tránsito de niños y niñas en entornos de educación inicial. 3. Su respectiva correlación con el documento que define las competencias profesionales de fonoaudiología del Ministerio de Salud de Colombia (2015).

#### **Acciones fonoaudiológicas en práctica profesional**

Este apartado, responde al primer objetivo específico de la investigación consistente en identificar acciones fonoaudiológicas implementadas por el equipo de práctica profesional en entornos de educación inicial de la comuna 18 de la ciudad de Cali entre agosto 2015 a junio 2017. Para ello, se revisaron los productos documentales de las actividades desarrolladas en escenarios de educación inicial por parte del equipo estudiantes y docentes de práctica profesional.

De esta manera se encontró que se desarrollan acciones asociadas a las fases de gestión de un proyecto social, acciones que aportan al enriquecimiento de los roles de los actores institucionales y apoyos técnicos específicos disciplinares para favorecer el desarrollo de los niños y niñas. Para facilitar la comprensión, se describen las acciones encontradas de forma diferencial de acuerdo con los escenarios en los que se desarrollan para abordar el tránsito de los niños y niñas de escenarios de educación inicial.

#### **Acciones de fases de gestión de un proyecto**

En esta categoría se describen aquellas acciones que ejecutan estudiantes y docentes del equipo de práctica profesional que dan sostenibilidad a la relación interinstitucional, la construcción de acuerdos, la ejecución y el monitoreo para tomar acciones de mejora fortaleciendo la capacidad de respuesta a la demanda natural del contexto. Para facilitar la comprensión, las acciones fueron organizadas en las subcategorías de alistamiento, reconocimiento, construcción, seguimiento y evaluación, que responden a la línea técnica establecida en la estrategia *¡Todos Listos!!!* (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En la subcategoría de *alistamiento* se consideraron acciones que implican la construcción de acuerdos o la preparación para la intervención propiamente dicha, están orientadas a conocer lo que se requiere para brindar el acompañamiento y adecuar las condiciones de las Instituciones para implementar el proceso. En ambos escenarios es evidente que se comparten las acciones de alistamiento relacionadas con diseño y gestión del proyecto social, acuerdos con las Instituciones del convenio y planeaciones de las actividades para el acompañamiento *in-situ*. Sin embargo, se reportan acciones particulares en el grado de transición asociadas al diseño de actividades que implican la concertación curricular, anticipación de aspectos logísticos y definición de ruta para el diseño de perfiles de apoyo para niños con discapacidad.

En la subcategoría de *reconocimiento* se incluyen las acciones asociadas a la identificación de condiciones, desempeños y oportunidades de la población que es beneficiaria del proyecto liderado por el equipo de práctica profesional. De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar que se realizan más acciones de reconocimiento en transición, ya que se indagan los desempeños de los niños y niñas en prácticas pasadas y los actuales, así como las dificultades o barreras para el aprendizaje. Por otro lado, las acciones compartidas están puestas en el abordaje del reconocimiento de las características de la población beneficiaria.

En la subcategoría *construcción* se incluyen acciones que promueven el desarrollo de niños, niñas, maestras, coordinadores y directivos docentes pactadas en el marco del proyecto. Dentro de las acciones se reconoce que en ambos escenarios se activan rutas para los niños y las niñas, se apoya la construcción de la rutina, el acompañamiento en actividades pedagógicas a la maestra para enriquecer las formas de interacción. En las unidades de servicio se realizan análisis y seguimiento específico a estudios de caso de niños en situación de riesgo, mientras que en el grado transición se define un seguimiento individual en el marco de la construcción, definición, implementación y seguimiento de perfiles de apoyo de forma exclusiva para niños con discapacidad. Adicionalmente, en transición se reporta en trabajo específico con apoyos de anticipación y construcción de acuerdos con los niños y niñas en las actividades pedagógicas como una acción contundente de apoyo fonoaudiológico que favorece las interacciones en el aula.

En la subcategoría de *seguimiento y evaluación* se ubican las acciones que permiten identificar los avances y aspectos por mejorar del acompañamiento de la práctica profesional. Dentro de las acciones se reconoce que en ambos escenarios se reportan informes grupales e individuales parciales y finales de las acciones realizadas en cada Institución, que dan cuenta de los resultados del proyecto de los programas y los desempeños de niños y niñas. A partir de esto, en ambos escenarios retroalimentan a los actores institucionales que participan y/o

son beneficiarios del acompañamiento, evalúan el desempeño de los estudiantes de la práctica y el alcance de los indicadores de logro y entregan recomendaciones de acuerdo con los hallazgos encontrados en los informes.

También se realiza monitoreo de las actividades realizadas y de los participantes a través de una base de datos. En las unidades de servicio se elaboran boletines informativos y realizan seguimiento del uso de estrategias y materiales proporcionados a las maestras. Por otro lado, en el grupo de transición de la Institución Educativa, se realizan acciones como evaluar a los agentes implicados en el proceso de formación del estudiante, aplicar estrategias como el semáforo para calificar los aspectos positivos, negativos y neutros de las actividades realizadas durante el acompañamiento *in-situ*; se evalúan el proceso escolar, la comprensión de lectura y producción textual, el ambiente de aprendizaje y la revisión de sus cuadernos.

### **Acciones para enriquecer roles de actores institucionales**

En esta categoría se describen aquellas acciones que ejecutan estudiantes y docentes del equipo de práctica profesional para fortalecer los roles de los actores institucionales que acompañan las transiciones para niños y niñas, enmarcados en los entornos de educación inicial. Para facilitar la comprensión, las acciones fueron organizadas en las subcategorías de maestras y familias.

En la subcategoría de *maestras* se describen las acciones que implican la construcción de acuerdos para fortalecer las prácticas pedagógicas con las maestras, ya que son las que acompañan de manera principal el ambiente pedagógico para favorecer las transiciones de los niños y las niñas en las Instituciones. Las acciones encontradas en ambos escenarios para enriquecer el rol de las maestras están dirigidas al acompañamiento *in-situ* en los que se realizan trabajos colaborativos entre docentes y practicantes para fortalecer las estrategias pedagógicas y talleres con maestras en los que se tienen en cuenta los temas sugeridas por ellas.

Adicionalmente, en las unidades de servicio se realizan tertulias con maestras en las que se generan espacios de diálogo; también se realiza recuperación y activación de rutas de acompañamiento en las UDS, dirigido a los reportes de las situaciones de cada uno de los niños y niñas, mientras que en las I.E enfatizan en los estudiantes que requieren apoyos específicos y se utiliza en ambos espacios el cuaderno viajero como instrumento para compartir los saberes de manera conjunta. Por otro lado, en las Unidades de Servicio se realizan actividades grupales que involucran a la maestra de cada grupo.

En la subcategoría de *familias* se describen las acciones que contribuyen a fortalecer su rol para brindar apoyos desde la crianza y estar atentos al proceso de desarrollo, como contribución para las transiciones de las niñas y los niños. De acuerdo con las acciones se reconoce que en ambos escenarios se realizan talleres, socializaciones de resultados y recomendaciones a las familias para apoyar el desarrollo del lenguaje, la ingesta de alimentos y de crianza.

### **Acciones de apoyo técnico específico**

En esta categoría se describen aquellas acciones que ejecutan estudiantes y docentes del equipo de práctica profesional para apoyar la participación de los actores que acompañan las transiciones, como las maestras y las familias, brindando a través del acompañamiento estrategias que fortalezcan sus acciones. Para facilitar su comprensión las acciones fueron organizadas en las subcategorías de estrategias pedagógicas (maestras) y de acompañamiento a la crianza (familias).

En la subcategoría de *Estrategias pedagógicas* se describen las acciones orientadas a enriquecer las prácticas de las maestras en los entornos de educación inicial, potenciando las estrategias pedagógicas su quehacer y aportando estrategias específicas de fonoaudiología para promover los procesos que se llevan a cabo con los niños y las niñas. A partir de las acciones realizadas para el acompañamiento a maestras, se puede decir que dentro de los grados de educación inicial las estrategias que se plantean están ligadas a actividades acompañadas de materiales como cuentos, lápices, colores, temperas y papel bond, con ambientaciones temáticas según la actividad. En cambio, en las unidades de servicio se propician actividades de exploración y de juego, a través de materiales concretos como pelotas, títeres, lana y plastilina. Por otro lado, en ambos escenarios se realizan talleres orientados a fortalecer las mediaciones discursivas de los maestros para potenciar el desempeño de los niños y las niñas.

Además, se ofrecen apoyos particulares desde fonoaudiología que enriquecen las acciones en las unidades de servicio y que no son propias de las prácticas de las maestras: movilización de esquemas previos, recapitulación, reformulación de preguntas, extensión y expansión, realizar paso a paso, reforzadores positivos, movilización en bucas para apoyar el proceso de masticación, exploración de texturas en los alimentos y actividades lúdicas para disminuir el ruido en las aulas (dando pautas para la organización del espacio).

En la subcategoría de *Acompañamiento a la crianza* se describen las acciones orientadas a enriquecer las prácticas de rutina con las familias en los entornos de educación inicial. De acuerdo con las acciones encontradas, en ambos escenarios se promueven las prácticas de lectura y escritura en familia desde el



reconocimiento de los saberes de las familias, reconociendo la experiencia y las dinámicas de cada familia para fortalecerla a través de las recomendaciones o talleres. Además, se garantiza el acompañamiento a los niños y las niñas que requieran otros servicios por medio de una ruta de atención establecida de acuerdo con el escenario en el que se encuentra la institución.

En las UDS se realizan acciones para fortalecer los órganos fonoarticuladores a través de juegos en el hogar, pautas de crianza y trabajos colaborativos con las maestras, mientras que en la I.E en la transición se realizan acciones de reconocimiento del nombre de las familias participantes y el de sus hijos para fortalecer las redes de apoyo, fomentan las normas de participación en los talleres y se propicia la exploración de diferentes tipologías textuales.

### **Acciones fonoaudiológicas y referentes técnicos**

Este apartado, responde al segundo objetivo específico de la investigación consistente en establecer correlación entre las acciones fonoaudiológicas identificadas en el primer objetivo y los referentes técnicos para favorecer el tránsito en entornos de educación inicial dispuestos en las políticas públicas. Para ello, se revisaron los referentes técnicos para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional (MEN):

- La estrategia *¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo* (Ministerio de Educación Nacional, 2015) este documento se crea con el fin de potenciar las transiciones de la educación inicial a la transición de la Institución educativa, considerando que el entorno educativo es el que debe proporcionar las condiciones y responder a las particularidades y potencialidades de los niños y niñas, para asegurar su acceso y permanencia.
- *Derechos básicos de aprendizaje (2016)*: Establecen un conjunto de aprendizajes que los niños y niñas deben adquirir de manera secuencial con otros y con ellos mismos, a través de experiencias y ambientes pedagógicos que permitan orientar a la maestra en su construcción.
- *¿Qué dice aquí?... ¿cómo se escribe esta palabra?* (2016): Hace parte de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, para fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras para construir acuerdos que posibiliten el aprendizaje de la lectura y escritura de manera significativa.

- *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2017)*: Se crea para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, creando un consenso pedagógico en el que se tienen en cuenta que el aprendizaje y el desarrollo se construyen en las relaciones cotidianas, para que sean integradoras y adaptadas al momento de desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas.

En primer lugar, a partir de la revisión se identificaron acciones dirigidas al acompañamiento del tránsito de los niños y las niñas en la educación inicial, que se correlacionaron de manera directa con la categoría *fases de gestión* y se agruparon las categorías: *acciones para enriquecer los roles* y *acciones de apoyo técnico específico*. De las 61 acciones encontradas en los referentes técnicos para el acompañamiento del tránsito de los niños y niñas en la educación, 45 tienen relación directa con las acciones que se realizan en la práctica profesional en entornos de educación inicial. Ahora bien, cotejando estas acciones en el marco de las categorías y subcategorías: *fases de gestión (alistamiento, reconocimiento, construcción y seguimiento y evaluación)* y *apoyo técnico específico (acompañamiento a prácticas pedagógicas y acompañamiento a familias)*, se puede afirmar que se corresponden con los referentes técnicos para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Lo anterior en la medida que están relacionados con la planeación de las actividades para el acompañamiento *in-situ*, la identificación de características del entorno y de los niños y niñas a través de entrevistas a familias, conversatorios y talleres, el acompañamiento de la lectura y escritura emergente con diferentes tipos de textos, a través de la ambientación de los espacios pedagógicos, la participación de los niños y las niñas, el establecimiento de normas, la utilización de distintas estrategias pedagógicas como el canto, el baile, entre otros, que permite fortalecer las habilidades para el desarrollo como la exploración corporal, así como establecimiento de rutinas en el CDI, promoviendo la anticipación de cada uno de los momentos y las prácticas de autocuidado.

En segundo lugar, se encontraron acciones en los referentes técnicos para la formación a maestros y maestras que tienen relación directa con las acciones que se realizan en la práctica profesional en entornos de educación inicial. Cotejando las acciones en marco de las categorías y subcategorías de análisis, para la formación a los maestros y maestras, se puede afirmar que se corresponden con los referentes técnicos en relación con la formación de círculos de lectura, talleres literarios o de escritura y el uso de herramientas tecnológicas para compartir con los maestros y maestras de los entornos de educación inicial.

Por otro lado, se encontró que 16 de las 61 acciones revisadas de los referentes técnicos para el acompañamiento del tránsito de los niños y niñas no tienen

correlación directa con las acciones registradas de manera explícita en la práctica profesional de que den cuenta de:

- Escoger en conjunto con los niños cuentos y otros textos literarios
- Acompañar a los niños y niñas a su primera visita en la escuela
- Visitar escenarios como tiendas, bibliotecas, museos, etc.
- Acercarse a otras formas de comunicarse (braille, lengua de señas, tinta invisible, clave morse, comunicación corporal, etc.)
- Acercarse a otras lenguas
- Prestar los libros a las familias para llevarlos a la casa
- Permitir que los niños y niñas creen sus propios juegos con sus reglas y que las pongan en práctica
- Proponer durante la asamblea situaciones diversas que promuevan la tradición oral y cultural (danzas, bailes, canciones, instrumentos culturales)
- Organizar bienvenida para los niños y niñas, el primer día que asisten a la Institución
- Decir a los niños y niñas sobre el cambio de rutina en el hogar por el ingreso al CDI
- Institucionalizar las estrategias de acompañamiento que hayan tenido resultados positivos en el desempeño de los niños y niñas
- Permitir que los niños y niñas tomen decisiones frente a algunas situaciones cotidianas
- Identificar las características del lugar donde vive cada niño y niña
- Permitir que los niños y niñas representen su cuerpo a través de diferentes lenguajes artísticos (dibujo, danza, etc.)
- Reconocer el rol que tiene cada uno de sus familiares más cercanos
- Brindar a los niños y niñas herramientas y objetos que permitan transformarse (bloques, materiales cotidianos...)

A partir de esto, se puede observar que las acciones de los referentes técnicos que no tienen correspondencia con las realizadas en la práctica profesional de manera explícita en los documentos que fueron fuente del estudio, están enmarcadas en utilizar otras formas diferentes a la expresión verbal y corporal para comunicarse, visitar distintos escenarios que hagan parte su ciudad, fomentar las raíces culturales de los niños y niñas, utilizar materiales que permitan fomentar la imaginación para transformar y crear de acuerdo a la situación, acompañar lo que dicen los niños y niñas en la etapa prelingüística, permitir que los niños y niñas participen eligiendo los textos que quieren leer, la ropa que desean utilizar y las reglas de sus juegos.

Dentro de las acciones revisadas de los referentes técnicos para la formación a maestros y maestras, se encontró que se responde a toda la exigencia establecida en los referentes para la educación inicial. Por otro lado, se encontraron 31 acciones realizadas durante la práctica profesional para el acompañamiento de las transiciones de los niños y niñas, que no tienen correspondencia directa con las acciones encontradas en los referentes técnicos.

De las acciones encontradas en ambos escenarios para acompañar las transiciones de los niños y las niñas, que no están correlacionadas de manera directa con los referentes técnicos, se encuentran las dirigidas a las *fases de gestión*: en el *alistamiento* se realizan actividades grupales teniendo en cuenta el currículo y la concertación con los maestros, reconociendo el rol de la maestra y los lineamientos curriculares en las I.E, en el *reconocimiento* se caracteriza la población, identificando el contexto, sus necesidades y los desempeños de los niños y las niñas a través de listas de chequeo, entrevistas a maestras y estudiantes, observación participativa en las actividades dirigidas y de acompañamiento, y clubes, en la *construcción* se elaboran informes de estudios de caso con la información recolectada en la fase de reconocimiento y se proporcionan apoyos que consideren las actividades de la vida escolar en las que requiere la proporción del apoyo, en la *evaluación y seguimiento* se evalúan los apoyos brindados, los materiales y herramientas proporcionados a las maestras y la comprensión de los procesos de lectura y escritura, se monitorean las actividades realizadas a partir de listas de chequeo, se registra la información de los participantes en las bases de datos y listas de asistencias, por último se retroalimenta a los actores de manera oral y escrita por medio de cuadernos viajeros, presentación de informes que den cuenta de las actividades realizadas y los desempeños de los niños y niñas durante las intervenciones realizadas.

En las *acciones de apoyo técnico específico*, en el *acompañamiento a familias* se promueven las prácticas de lectura y escritura en las familias, teniendo en cuenta la misma temática que se realiza con los niños y niñas, la identificación de los saberes desde la experiencia y estrategias de la familia entorno a estos procesos de modo que a través de los conocimientos de la familia, se construyan reflexiones que permita fortalecer el acompañamiento que se brinda en las familias a los niños y niñas, en el *acompañamiento a prácticas pedagógicas* se realizan actividades de fortalecimiento de órganos fonarticuladores en la UDS, para promover los procesos de ingesta de alimentos y articulación, se fomenta las actividades del lenguaje escrito desde modelos globales y sistémicos desde la funcionalidad y demandas particulares de cada niño o niña, se promueven actividades de respeto mediante mediaciones discursivas y acuerdos grupales y apreciación de los otros en su diferencia, promoviendo la inclusión de los niños y niñas en las UDS, para facilitar la integración de los procesos que se llevan a cabo

en las instituciones se utilizan reforzadores positivos cuando los niños y niñas muestran un nuevo aprendizaje o alcance en el desarrollo.

También, se encontraron 33 acciones realizadas durante la práctica profesional para la formación de maestros y maestras que no tienen correspondencia directa con las acciones encontradas en los referentes técnicos. De las acciones encontradas en ambos escenarios para la formación de maestros y maestras, que no están correlacionadas de manera directa con los referentes técnicos, se encuentran las dirigidas a las *fases de gestión*.

En el *alistamiento* se diseña el proyecto social teniendo en cuenta la estrategia Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC) y las áreas de competencia profesional, en la fase de *reconocimiento* se tiene en cuenta la identificación de los estudiantes que requieren apoyos de manera específica, mediante actividades grupales o por referencia de la maestras, de tal manera que se favorezcan los procesos de aprendizaje y disminución de barreras identificadas, en la fase de construcción las acciones están dirigidas a desarrollar encuentros interdisciplinarios con maestras y la retroalimentación, también se realizan mesas técnicas para realizar ajustes pertinentes con las actividades e informes, se realizan seguimientos y evaluaciones de los procesos realizados, se realizan y se incluyen en las actividades a las maestras.

### **Competencias profesionales para acompañar la educación inicial**

Este apartado responde al tercer objetivo específico consistente en definir competencias profesionales en fonoaudiología que favorezcan el tránsito en entornos de educación inicial. Para ello, se realizó la revisión de las competencias profesionales del fonoaudiólogo en Colombia respaldadas por el Ministerio de Salud, la Asociación Colombiana de Fonoaudiología (ASOFONO) el Colegio Colombiano de Fonoaudiología (CCF); Asociación Colombiana de Audiología: 2015: 14-22). Frente a la revisión de las competencias transversales y específicas del fonoaudiólogo en Colombia, se encuentran 11 competencias fonoaudiológicas, las cuales se relacionaron de manera directa con las acciones realizadas en la práctica profesional para la educación inicial y las acciones de los referentes técnicos.

En este sentido, cabe afirmar que las acciones realizadas por la práctica profesional en escenarios de educación inicial, posibilita la adquisición de las competencias necesarias para el perfil del fonoaudiólogo según el referente de competencias. Principalmente las competencias: *“Diseñar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos orientados a la generación de dinámicas y estilos de vida saludables que faciliten entre grupos y personas el bienestar comunicativo teniendo en cuenta los determinantes sociales y el enfoque diferencial y de*

*derechos” y “Diseñar y desarrollar programas y proyectos para la identificación y reducción de factores de riesgo que impactan la salud comunicativa de individuos, grupos y poblaciones teniendo en cuenta los determinantes sociales y el enfoque diferencial y de derechos”* asociadas a la promoción de la salud comunicativa y prevención de los desórdenes de la comunicación.

Por otro lado, no se encontraron acciones de manera explícita en los registros documentales de la práctica que fortalezcan la competencia de *Innovar y desarrolla propuestas científicas y tecnológicas que favorezcan la salud comunicativa en individuos y colectivas*. Sin embargo, a través de la participación en la práctica profesional en estos escenarios, se han suscitado acciones innovadoras como el desarrollo de investigaciones que favorezcan su validación científica. De autores como Narváez, Sáenz y Reyes (2017), Ayala, Martínez y Salas (2018) y está en sí misma. Respecto a ello, es importante que se pueda integrar de manera más significativa y explícita de forma articulada a las prácticas.

## CAPÍTULO 4: PENSAR LA INVESTIGACIÓN FONOAUDIOLÓGICA EN ESCENARIOS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

Hasta aquí, este documento de investigación ha presentado evidencias y teóricas y metodológicas para dar cumplimiento al objetivo general de describir competencias profesionales de fonoaudiología para favorecer el acceso, la calidad y permanencia de niños y niñas en entornos de educación inicial en el marco de la práctica profesional de un programa académico de Fonoaudiología de una Universidad del Suroccidente Colombiano desarrollada en escenarios de Atención a la Primera Infancia en la Comuna 18 de la ciudad de Cali entre agosto 2015 a junio 2017. Conforme a esto, logró la identificación de acciones fonoaudiológicas implementadas por el equipo de práctica profesional; el establecimiento de la correlación entre las acciones fonoaudiológicas identificadas con los referentes técnicos de educación inicial para favorecer el tránsito y la definición de las competencias profesionales en fonoaudiología que favorecen el tránsito en entornos de educación inicial. Para cerrar, este escrito presenta la discusión, las conclusiones y recomendaciones derivadas del trabajo investigativo que contribuyen a reconocer la importancia de pensar la investigación fonoaudiológica en escenarios de atención integral a la primera infancia como elemento fundamental para la formación de competencias profesionales de fonoaudiología que favorezcan el desarrollo infantil.

### Discusión

La práctica profesional del Programa Académico de Fonoaudiología de una Universidad del Suroccidente en escenarios de Atención a la Primera Infancia en la Comuna 18, desarrollada entre agosto 2015 a junio de 2017, se alinea y da respuesta a las demandas de los referentes técnicos de educación inicial, en los que se refieren acciones particulares que favorecen el tránsito de los niños y las niñas en entornos de educación inicial y preescolar.

Considerando el referente *¡Todos Listos!!!* (Ministerio de Educación Nacional, 2015), las acciones de estudiantes y docentes de fonoaudiología aportan a que maestras y familias, centrales en los procesos de educación inicial, otorguen mayor importancia a los vínculos afectivos y logren anticiparse a los cambios, pues, acrecientan sus herramientas metalingüísticas para enriquecer sus formas de interacción cotidianas y hacer lecturas de las diferentes maneras de expresión de los niños y las niñas.

Por otro lado, se enriquece la función pedagógica de las maestras modelando y compartiendo propuestas, en los entornos de educación inicial y preescolar, basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas, de tal

forma que se establecen como elementos estructurantes del ejercicio cotidiano de las maestras y se concretan en *condiciones intencionadas que aseguren su permanencia*.

A su vez, los procesos de reflexión conjunta con maestras se llevan a cabo a través del acompañamiento *in-situ* y bajo una estrategia dialógica denominada *tertulias*, que buscan garantizar las interacciones sociales y comunicativas (que se establecen como eje central), fortalecer vínculos afectivos entre actores y generar contextos de confianza, que impacten positivamente a los niños y las niñas para contribuir a su independencia, autonomía y disposición para aceptar con tranquilidad las transiciones o cambios que hacen parte de su vida.

El equipo de fonoaudiología también promueve en la acción pedagógica la anticipación de los momentos de la rutina a través de actividades lúdicas, que permiten a niños y niñas reconocer el contexto del evento en el que se encuentran; estas actividades, planeadas de manera intencional para favorecer la adquisición de habilidades motrices, comunicativas y de interacción, teniendo en cuenta la disposición de los niños y niñas en el espacio y entendiendo que se deben minimizar las barreras comunicativas desde la organización del ambiente pedagógico, por lo que disponen elementos en el entorno que permitan la asociación de la actividad y el disfrute de la misma, así como la identificación de barreras y facilitadores en los contextos de los niños y niñas, evaluación, seguimiento y monitoreo de los procesos que se experimentan con ellos.

El equipo de fonoaudiología de la experiencia objeto de este estudio, organiza su práctica siguiendo los componentes del diseño y gestión del proyecto social, que se articula a la estructura de funcionamiento descrita por el MEN (2015): alistamiento, reconocimiento, construcción, evaluación, seguimiento y acompañamiento a los actores institucionales. Lo anterior facilita el establecimiento de acuerdos con los actores institucionales de los escenarios de atención a la primera infancia y las instituciones educativas. El ejercicio mancomunado permite facilitar que se reconozcan las características del contexto, las capacidades, barreras y facilitadores de los niños y niñas para proponer actividades acordes a las necesidades de la población.

También, se realiza activación de rutas de acceso a servicios para los niños y niñas, se apoya la construcción de la rutina y se acompañan las actividades pedagógicas de la maestra para enriquecer las formas de interacción y la construcción de experiencias pedagógicas. Las acciones realizadas para enriquecer los roles de los actores institucionales como las maestras se realizan a través de acciones de acompañamiento *in-situ*, talleres y tertulias; para las familias se realizan talleres, planes caseros y recomendaciones.



Se reconoce que desde la práctica profesional en fonoaudiología se entiende y promueve la infancia desde las actividades rectoras de la primera infancia (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) en los entornos de educación inicial y preescolar, pues, atraviesan la mayoría de las propuestas sugeridas. A pesar lo anterior, es necesario que se enriquezcan con la creación de situaciones que propicien las prácticas culturales, a través de danzas, canciones, etc., (Ministerio de Educación Nacional, 2017: 83-84) como un recurso que favorece la reducción de las tensiones entre la inclusión-exclusión, propias del objeto de estudio de la fonoaudiología.

Es por ello que, los ambientes deben estar enriquecidos con recursos de su cultura que les permitan apropiarse de los detalles de su lengua, costumbres y tradiciones; en donde puedan integrar las historias, canciones, valores y relatos de su propia vida permitiéndole reconocerse en su individualidad y colectividad. También, contar con recursos para la expresión teatral, de baile, canto, títeres y sombras en donde puedan expresar con total espontaneidad sus emociones, sentimientos y comprensiones del mundo.

Se reconoce en la práctica profesional la importancia de potenciar las interacciones y la curiosidad como parte fundamental del desarrollo de los niños y niñas de educación inicial entre los 3 y 6 años. No obstante, se evidencia que la experiencia objeto de investigación desde las acciones que se desarrollaron, aunque responden a la mayoría de referentes técnicos de educación inicial, pueden seguir enriqueciéndose promoviendo el uso de formas diferentes a la expresión verbal y corporal para que los niños y niñas se comuniquen (el braille, comunicación corporal y la lengua de señas) y promoviendo la construcción de nuevos conceptos y formas de interactuar; también, permitir que niños y niñas participen eligiendo los textos que quieren leer. Lo anterior se afirma porque en los registros de la práctica que se incluyeron en el estudio no se encuentran referentes explícitos que permitan demostrar que estas acciones se desarrollan.

En las relaciones que se establecen en la práctica profesional con las maestras, se pueden proponer espacios en los que niños y niñas puedan hacer preguntas de lo que pasa a su alrededor y sean contestadas entre todos. Permitirles realizar preguntas, promueve el reconocimiento de sus intereses, la valoración sus saberes y facilita la interacción con sus pares y la construcción de concepciones propias (Ministerio de Educación Nacional, 2014). De manera conjunta con familias se deben incluir temas que fortalezcan la anticipación a la transición que van a afrontar niños y niñas. Es importante en este sentido promover el reconocimiento de los nuevos espacios y la nueva maestra con anterioridad, al igual que el cambio de rutina en el CDI y en el hogar. Además, el reconocimiento de las características del lugar donde viven y la construcción de la independencia en la toma de decisiones en actividades cotidianas como el vestido y el juego.

Estas anticipaciones fortalecen las transiciones armoniosas, ya que se informa a los niños y las niñas de los cambios que ocurrirán y se establecen acuerdos.

Otro factor importante es el abordaje frente a los perfiles de apoyo realizados en las Instituciones Educativas y Unidades de Servicio. En el primer caso para niños y niñas con discapacidad y en el segundo para niños en riesgos de vulnerabilidad. Esto facilita la observación detallada de los desempeños de cada uno y cada una (sus avances, dificultades y barreras para el aprendizaje), permite la visibilización del proceso a lo largo de la vida del niño o niña generando comprensiones sobre sus formas de aprender y contribuye a la generación de procesos con las familias y la maestra como actores fundamentales en su proceso educativo, todo con el objetivo de facilitar una transición armoniosa y la permanencia escolar. No obstante, se evidencian situaciones particulares en las que el seguimiento no logra continuarse desdibujando el proceso y llevando al niño a una condición de riesgo de deserción o repitencia cuando ingresa al entorno escolar.

Se reconoce que el ejercicio interdisciplinario junto con las maestras permite apoyar a los niños y las niñas en el respeto de turnos conversacionales, la construcción de ambientes para la participación, el acercamiento a la lectura y la escritura, y el seguimiento a agendas comunicativas, acciones en las que se reflejó mayores niveles de autonomía de los niños y niñas, mayor disfrute del escenario educativo y mejores formas de interacción.

Estas actividades permiten que los niños y las niñas exploren, disfruten y reafirmen el reconocimiento de los miembros de su familia y comunidad educativa e identifiquen sus diferencias y similitudes con sus pares. De modo que, sobre la base de los propósitos de la educación inicial, podemos afirmar que esta forma de acompañamiento responde a dos de los propósitos de la educación inicial en los que se pretende que los niños y las niñas “comprendan y construyan su identidad en relación con los otros; se sientan queridos, y valoren positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo” (Ministerio de Educación Nacional, 2007:84).

Adicionalmente, los niños y las niñas avanzaron en su proceso de comprensión y construcción del lenguaje escrito, acercándose a textos completos de tipo instructivo y literario haciendo asociaciones de tipo y función. Por otra parte, representaban sus pensamientos con dibujos y algunas letras, realizaban asociaciones de las imágenes presentes en el texto y monigotes en los que diferencian el tronco, extremidades y cabeza.

En cuanto a la comunicación e interacción, mostraron avances en la consciencia fonológica, asumen roles, respetan turnos conversacionales y siguen instrucciones; tienen mayor participación en las actividades, realizando preguntas relacionadas con la temática a tratar, solicitar apoyo cuando lo requieren,

acompañar y brindar apoyo a sus pares cuando este lo requiere o lo solicita, potenciando la zona de desarrollo próximo.

En concordancia con lo que expresa el MEN (2015), los niños y las niñas buscan hacer las cosas por sí mismos, hacen solicitudes cuando lo requieren, les agrada escoger la ropa que se van a poner, dejan los juguetes que han usado en su lugar, pueden comer solos e ir al baño cuando lo necesitan, inventan sus propias reglas y toman decisiones frente a lo que les interesa. Además, el dominio que tienen sobre el lenguaje amplía su curiosidad por el mundo social y físico, generando diversas explicaciones que se evidencian en sus narraciones, el juego simbólico, las expresiones artísticas y grafías, que les permiten transitar en la diferenciación del dibujo y el código escrito en sus producciones y en las de los demás, de esta manera le asignan un significado a sus trazos, que permanece con más tiempo y permite expresar sus intenciones comunicativas y la escritura emergente. De modo que resulta necesario que los niños y las niñas tengan un espacio de producción escrita libre y que puedan ir representando su nombre en sus propias producciones, como parte del acercamiento a la lectura y la identidad.

Por otro lado, con las experiencias propuestas, los niños y las niñas fortalecieron sus habilidades motoras gruesas y finas utilizando la planificación y anticipación motora; en el proceso de ingesta de alimentos, fortalecieron el reconocimiento del este momento durante la rutina mediante el acompañamiento de la música y la organización del espacio; el respeto de turnos se evidencia también mientras la maestra entrega los alimentos y utensilio; el patrón mano-boca y menores latencias durante la fase preparatoria. También, fortalecieron la comprensión de conceptos abstractos referenciando objetos concretos, reconocen las partes que conforman la cara a través de la percepción táctil que realizan con su propio cuerpo, representan el entorno a través de actividades artísticas como la pintura, habilidades perceptuales y organización temporal.

Es necesario resaltar que los desempeños varían según las actividades propuestas, puesto que en las que implican control motriz, representación del esquema corporal, lectura de cuentos y expresiones artísticas con materiales como pintura, generan mayor motivación y participación en los niños y las niñas, así como aumento en la duración de atención durante la actividad. Esto se debe a que durante la educación inicial tienen deseos de experimentar, explorar y curiosar los objetos que se encuentran en su entorno.

Por tanto, es necesario que se dispongan objetos para establecer relaciones de acuerdo con sus características (color, forma, tamaño, textura, entre otros) y darles diferentes usos creativos; brindar elementos que amplíen el repertorio sensorial (sonidos, visuales, táctiles, olfativos y gustativos) y recursos que

favorezca la apreciación y expresión plástica, musical y corporal que permita comprender y manifestar sentimientos y pensamientos propios y de otros. También resulta efectivo el trabajo en subgrupos y la regulación de la maestra durante las actividades, puesto que tiene mayor reconocimiento del grupo.

Durante este momento del desarrollo (entre los 3 a 5 años) los niños y las niñas actúan de manera organizada debido a que las nuevas representaciones del mundo les permiten predecir, anticipar, suponer y crear, logrando realizar movimientos más planificados, seguir secuencias y adquirir patrones motores más finos y complejos; usan más las palabras durante sus conversaciones, gestos y señas, de tal manera que logran relacionarse con adultos y pares, representan en sus juegos lo que apropian del mundo, reconocen aspectos que forman parte de lo masculino y lo femenino, construyen relaciones de amistad basadas en la afinidad, teniendo en cuenta sus propios criterios de inclusión y exclusión. Estas construcciones, se dan a partir de la interacción.

De esta manera, las interacciones se constituyen como eje fundamental en el marco de la política pública de infancia al comprenderlos como “comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2007: 84). Esto significa que, a través de la interacción con otros, los niños y las niñas logran organizar su pensamiento, lenguaje y aprendizaje, descubriendo intereses, opiniones y necesidades distintas o parecidas a las suyas, creando identidad para decidir con quién quiere o no jugar y reconocimiento de las diferencias en el otro (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Aspectos que hacen parte del rol fonoaudiológico considerados en esta experiencia de práctica a través de mediaciones discursivas y distintas actividades para el reconocimiento de la diversidad, la comprensión de la importancia de compartir e intentar llegar a acuerdos cuando existen diferencias o desacuerdos (proporcionando habilidades para la resolución de conflictos). En la comunicación y en los procesos de lectura y escritura, proporcionando estrategias y apoyos a los niños y las niñas, con propuestas de espacios y actividades que fortalezcan los procesos de lectura y escritura emergentes, que fortalecen la construcción de significados como refiere el MEN (2017).

Durante la revisión documental en los registros de la práctica profesional se evidencia que las maestras tienen apertura y cuentan con herramientas para detectar riesgos en salud, vulnerabilidad y discapacidad en niños y niñas considerando aspectos físicos o comportamentales, que han sido compartidos por estudiantes y docentes de fonoaudiología de la experiencia objeto de este estudio. Lo anterior, porque en los registros se encuentra que los maestros y las maestras solicitan apoyo para enriquecer sus actividades pedagógicas o solicitan

apoyo de valoración para remisión a servicios cuando identifican que algún niño o niña tiene dificultad para concentrarse en las actividades, presenta poco seguimiento de consignas o normas, enfrenta dificultades para la interacción con los demás compañeros y compañeras y manifiesta una expresión verbal ininteligible.

No obstante, frente a esto el MEN (2015) establece que es necesario que todos los actores reconozcan que los niños y las niñas son partícipes de su proceso y por ende el acompañamiento debe estar ligado a la creación de espacios que les incluyan, reconozcan y proyecten formas diferenciadas y cercanas de relación de los adultos con los niños y las niñas que viven la transición.

Por otra parte, Nussbam (2012) plantea que potenciar el desarrollo en la población significa brindarle los medios y oportunidades para que una persona haga uso de su libertad humana, al elegir de acuerdo a sus características y funcionamientos, lo que sea capaz de hacer y de ser, de manera que pueda llevar una vida digna y plena, sin importar las condiciones asociadas a raza, género y lugar en donde habita, reconocer esa posibilidad en los niños y niñas, es entenderlos en la *praxis* cotidiana como *sujetos de derechos*.

En este sentido, el ejercicio realizado en estos escenarios promueve el desarrollo humano ya que, al favorecer las estructuras de participación y elección en los niños y niñas, expande sus capacidades de interactuar y la libertad para decidir sobre su futuro. De esta manera, el acompañamiento de fonoaudiología en los entornos de educación inicial se establece como estructurante para propiciar el empoderamiento y facilitar la reducción de los poderes, en tanto los más vulnerables, encuentran en valor de sus decisiones en el marco de las interacciones cotidianas.

A pesar de lo anterior, es necesario señalar que las competencias profesionales de fonoaudiología consolidadas por el Ministerio de Salud (2015) se orientan a la promoción del bienestar comunicativo, el profesionalismo, el contexto, la ética, la gestión, la prevención de los desórdenes y rehabilitación. Sin embargo, no existen recursos evidentes que soporten la acción disciplinar en infancia a la luz de los referentes técnicos de educación inicial que permita una articulación que potencie los escenarios en los que se encuentran los niños y las niñas y posicione el rol disciplinar.

En ese sentido se sugiere una dinamización de los patrones normativos que determinan las acciones de fonoaudiología en Colombia que permita establecer puntos de encuentro entre diferentes sectores que tienen responsabilidades frente a la atención de la infancia, habilitando oportunidades para nuevos ejercicios profesionales. Esto implica hacer cuestionamientos sobre las estructuras

en las que la fonoaudiología se acerca a la infancia, quizá muchas veces desde posturas deficitarias y patologizantes, que no permiten trascender a atenciones que permiten nuevas comprensiones frente a fenómenos de vulneración o tensiones entre la exclusión-inclusión de nuestros contextos locales, que también merecen intervenciones de la comunicación y el lenguaje para ser mediadas y solventadas.

Para lograr lo anterior, es necesario que las intervenciones fonoaudiológicas reconozcan y generen negociaciones con las comunidades y los actores (maestros, familias, niños y niñas, etc.) que se reflejen en su bienestar; en donde la comunicación y el lenguaje, se constituyen en un eje central para la salud con justicia social. Adherido a ello, es necesario continuar con procesos investigativos en fonoaudiología, desde una perspectiva social comunitaria, que recupere el valor del objeto de estudio en función del empoderamiento social y la equiparación de oportunidades que expandan sus capacidades y posibiliten su desarrollo.

## **Conclusiones**

La práctica profesional en escenarios de Atención a la Primera Infancia en la Comuna 18 entre agosto 2015 a junio de 2017, responde a las demandas de los referentes técnicos de educación inicial para el tránsito de los niños y las niñas, puesto que realiza que facilitan a los niños y niñas el tránsito armonioso de acciones de acuerdo con los procesos establecidos por el referente técnico *¡Todos Listos!!!* (2015). Además, fortalecen las interacciones comunicativas en los escenarios de educación inicial, que promueven el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, así como el aprendizaje para los niños y las niñas, ejes fundamentales para el abordaje de la infancia, según los referentes técnicos.

El acompañamiento en los escenarios de educación inicial por parte de la práctica profesional fortalece el desempeño de los niños y las niñas. Sin embargo, se sugiere enriquecerlas con aspectos de los referentes técnicos propios del objeto de estudio de la fonoaudiología, como propuestas que tengan en cuenta las prácticas culturales, el uso de formas diferentes a la expresión verbal y corporal para que los niños y niñas se comuniquen, como el braille, la comunicación corporal y la lengua de señas y permitir que los niños y niñas participen eligiendo los textos que quieren leer. Para fortalecer la construcción de identidad, la inclusión social, experiencias entorno a la comunicación y a los procesos de lectura y escritura emergentes y la construcción de nuevos conceptos y formas de interactuar.

En la revisión y correlación de las competencias profesionales del Fonoaudiólogo en Colombia con las acciones realizadas en la práctica y en los referentes técnicos, se encontró que las competencias especificadas son adquiridas y fortalecidas en estos espacios de práctica profesional. Sin embargo, no se encuentran de manera explícita competencias para la atención a la primera infancia, lo que dificulta la incorporación del profesional en fonoaudiología en estos espacios.

El reconocimiento de la infancia debe ser integral por parte de los actores que acompañan los procesos de los niños y las niñas, independientemente del ámbito en el que se encuentren ejerciendo sus funciones, sin desconocer las implicaciones de ser niño o niña, tanto en su desarrollo como en la forma de aprendizaje, reconociendo la importancia de la comunicación y el lenguaje tienen un eje central.

El ejercicio realizado en estos escenarios de educación inicial promueve el desarrollo humano, ya que le brinda a los niños y niñas medios y oportunidades para que participen libremente en sus contextos reales y puedan decidir sobre su futuro, promoviendo el disfrute una vida digna y plena, sin importar las condiciones asociadas a raza, género y lugar en donde habita. De esta manera se reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derecho conforme a los dispuestos por la política pública de “Cero a siempre” y se facilita la reducción de poderes, a través del reconocimiento de sus decisiones en el marco de las interacciones cotidianas.

A partir de la investigación se puede mencionar, que si bien en cada uno de los escenarios de educación inicial propicia las transiciones armoniosas, las acciones realizadas en las Unidades de Servicio, se enfocan más en brindar apoyos a los niños y las niñas, activación de rutas de atención y apoyo en la rutina, entre ellos en la ingesta de alimentos, mientras que en las Instituciones Educativas abordan principalmente a través de perfiles de apoyo a niños y niñas con Discapacidad y reconocimiento de los procesos anteriores, barreras y facilitadores.

Es necesario registrar todas las acciones que se realizan en los escenarios de práctica profesional de manera explícita en los informes, planeaciones, resultados y demás documentos de registro de la práctica profesional, que dan soporte a nuestro quehacer profesional dentro de estos espacios. Esto permite que se visibilice nuestro rol en espacios en los que no son reconocidos por las políticas públicas. esta información sería importante dado que la evidencia de esta investigación responde a las bases para tomar decisiones a nivel de políticas públicas, que reivindican el rol del profesional de fonoaudiología en este espacio. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que actualmente muchos de los servicios de educación inicial están en el marco del Ministerio de Protección Nacional, por lo tanto, la forma de operar y asignar la canasta de contratación es

diferente a la forma en que se lleva a cabo la asignación presupuestal de la educación formal de Instituciones Educativas. Es por ello que, es necesario identificar fortalezas y debilidades en cada espacio puesto que a partir de ello se defina indispensable o no el fonoaudiólogo en dichos espacios. Si bien responde a metas educativas, la administración de dichos derechos se hace de forma distinta al igual que la operación, por lo que conviene diferenciar fortalezas y debilidades en uno u otro espacio. Inferir en cual está más organizado y evidente el rol del fonoaudiólogo.

Fortalecer y realizar nuevas investigaciones que permitan reconocer el rol de la fonoaudiología en espacios comunitarios y sociales, que promuevan las oportunidades equitativamente, el empoderamiento de las comunidades a través del lenguaje y la comunicación, promoviendo así el desarrollo humano. Complementar con otras investigaciones que permitan recoger información de las transiciones que afrontan los niños y niñas en otros momentos de la educación inicial según su curso de vida, al igual que las que afrontan sus familias.

Respecto a lo anterior destaca que inicialmente los niños y niñas, en la etapa de nacer y caminar, pasan de buscar solamente las caras y voces conocidas a tener interés por conocer objetos y sucesos que hay a su alrededor, lo cual les permite transitar del sostén corporal del adulto a movimientos con mayor nivel de independencia como los giros, la posición sentada, reptar, el gateo, la marcha, los saltos, etc., las cuales les permiten explorar, conocer el mundo y sentirse capaces de establecer interacciones más complejas e independientes que antes, cuando respondían principalmente al adulto a través de gestos, llanto y balbuceo. Después de esto, las interacciones se van complejizando y transformando a construir vínculos afectivos estables, el reconocimiento de las personas conocidas y desconocidas, generando empatía con las intenciones comunicativas que muestran los diferentes adultos que lo rodean. Así mismo, pasan de los movimientos horizontales (acostado o de arrastre) a verticales (sentados o de pie) aumentando su capacidad de indagar activa e independientemente, a través de movimientos más autónomos, experimentan la cercanía y lejanía del adulto.

Otro momento en el que se puede observar otra transición en la educación inicial importante es entre hablar y explorar (entre los 2 y 3 años) puesto que aumentan el interés por los demás, reconocen y ponen palabras o gestos a los estados de ánimo y a las intenciones propias y de otros, interactuando con los demás con palabras u verbos que se van convirtiendo en una estructura gramatical sencilla (sujeto – verbo) que denota lo que quieren expresar, incluyendo también las normas establecidas socialmente. Además, los niños y niñas inician el reconocimiento como parte de un grupo y el conocimiento de sí mismos, a través de la exploración corporal, por medio de movimientos, juegos, etc., y el inicio del



control de esfínteres como un proceso emocional, social y físico, reconociendo el ritmo de cada uno.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello Correa, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210024743/tesi>
- Arboleda Toro, R. (1988). Lengua escrita en el rendimiento escolar. *Ponencia de educación y la UNESCO* (págs. 92-100). Bogotá: Universidad Nacional.
- Baquero, R. (2004). *Vygostky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Bokova, I. (2015). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo: 2000 - 2015*. Francia: Unesco.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto del aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 131-142
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Flórez Romero, R. (2004). *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonodiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gina, P. (19 de Enero de 2016). Hay Festival de Cartagena.
- Gómez Rojas, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Anestesiología*, 49-55. Obtenido de <http://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (marzo de 2014). Guía para la transición de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al grado de transición. *Guía Orientadora No 8*. Colombia.
- Instituto de Bienestar Familiar. (octubre de 2015). El paso de la educación inicial al sistema escolar. *Transiciones armónicas en el entorno educativo*. Antioquia.

Josette, J. (1984). *Formar niños lectores de textos*. Dolmen.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo especializado de las Naciones Unidas & Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbuche.

Congreso de Colombia (1994) Ley General de Educación. Diario No. 43.079. Bogotá, Colombia.

Macarena, G. (2015). Las transiciones educativas en las instituciones. *Psicología conocimiento y sociedad*, 45.

Ministerio de Educación Nacional & Fundación Plan. (2015). ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de los niñas y los niños en el entorno educativo. Colombia: Panamericana formas e impresos S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial. Documento 20*. En Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Obtenido de Ministerio de educación: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

Ministerio de Educación Nacional; Instituto de Bienestar Familiar. (2014). *La literatura en la educación inicial. Documento 23*. En Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Obtenido de Ministerio de educación: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

Ministerio de Educación Nacional; Instituto de Bienestar Familiar. (2016). ¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra? En Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición. Bogotá. Obtenido de Ministerio de educación: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

Organización Mundial de la Salud. (2012). *OMS*. Obtenido de <http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines/es/>

Sampieri Hernandez, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Uribe Enciso, O. L., & Carrillo García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño. *Entramado*, 272-285.

Valery, O. (2000). REFLEXIONES SOBRE LA ESCRITURA A PARTIR DE VYGOTSKY. *EDUCERE*, 38-43.

Villalta Páucar, M. A., Assael Budnik, C., & Martinic Valencia, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles educativos*, 84-96. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300006)