

proyecto "adquisición y desarrollo de la

lengua

Gladys Jaimes Carvajal

María Elvira Rodríguez Luña

Profesoras de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

INTRODUCCION



La indagación sobre la actividad discursiva de los niños en el aula de pre-escolar exige abandonar las concepciones de la lengua centradas en los sistemas formales para postular la actividad del sujeto a través de la palabra. Por esto nos hemos propuesto, desde el punto de vista teórico, asumir el lenguaje y la lengua como procesos totalizantes de naturaleza social.

Conscientes de que una aproximación teórica disciplinaria, por muy novedosa que sea, no puede transformar la realidad de la escuela si no se modifican las condiciones de realización del evento educativo, hemos optado por una propuesta de investigación etnográfica e interdisciplinaria que pone de manifiesto la complejidad subyacente a las acciones en el campo de la educación.

Igualmente, es pertinente precisar el proceso metodológico, no siempre lineal, que orienta la investigación, con el objeto de efectuar posteriormente los ajustes necesarios para su ejecución.

Abordaremos a continuación los aspectos anteriormente esbozados.

UNO CONCEPCIONES ACERCA DEL LENGUAJE Y DE LA LENGUA

Para nuestro estudio, hemos partido de la reflexión analítica y crítica de los enfoques lingüísticos que han orientado la investigación en la adquisición de la lengua materna.

En la perspectiva conductista, el lenguaje es considerado como una conducta que obedece a las mismas leyes de los demás comportamientos. No se reconoce la especificidad de la conducta verbal y, en consecuencia, se explica el aprendizaje de la lengua materna a través de los mecanismos de formación de hábitos, tales como el control de estímulos y el condicionamiento.

La acción del niño se limita, entonces, a imitar el habla del adulto, fundamentalmente en los aspectos de la forma, excluyendo el significado, que queda reducido a las condiciones bajo las cuales ocurre la conducta verbal, con su unidad básica, la palabra. Skinner, teórico conductista, plantea al respecto:

Un niño adquiere su conducta verbal cuando las vocalizaciones relativamente carentes de pauta, que se refuerzan selectivamente, asumen de manera gradual formas que producen las consecuencias apropiadas a una comunidad verbal dada (1981:76).

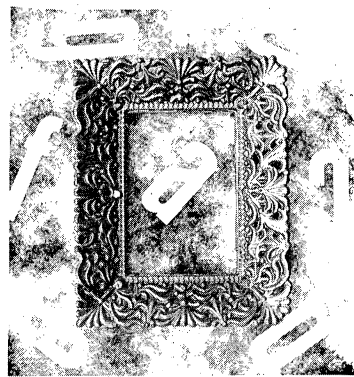
El nacimiento de la Lingüística Generativa Transformacional representa un cambio de paradigma en los estudios del lenguaje, en tanto pone en crisis el empirismo conductista; postula el lenguaje como facultad específicamente humana, diferente de la inteligencia, y la lengua como sistema abstracto de principios o reglas generativas.

en el pre-escolar": enfoques teóricos y metodológicos

Esta especificidad de lo lingüístico se manifiesta, según Chomsky, en la existencia de un dispositivo innato de adquisición de la lengua (Language Acquisition Device), que tiene como fundamento una gramática universal que los hombres poseen sin aprendizaje, y que predispone al niño para desarrollar la lengua materna de acuerdo con el contexto lingüístico al cual sea expuesto. Este planteamiento de Chomsky, aunque bastante polémico, despertó hondo interés por el análisis de las adquisiciones de la estructura formal de la lengua en el niño.

La influencia de las tesis constructivistas piagetianas en el campo de la Psicología genética introdujo nuevos criterios en el campo de investigación. Piaget comparte con Chomsky su abierta oposición al empirismo como teoría del conocimiento y del aprendizaje, pero se distancia en la explicación dada al desarrollo de los procesos cognitivos y, sobre todo, en el papel asignado al lenguaje en este proceso.

Para Piaget, el lenguaje forma parte de una función más general, la función simbólica, la cual posibilita la construcción de una lógica de las acciones, fundamento de todos los procesos cognitivos.



Existe, en consecuencia, una primacía del pensamiento sobre el lenguaje, ya que no sólo lo antecede en su desarrollo, sino que la aparición del lenguaje en el niño comporta para Piaget obstáculos al desarrollo de la inteligencia:

Hay pues entre la inteligencia sensorio-motriz que precede a la aparición del lenguaje y la inteligencia práctica posterior que subsiste bajo realidades verbales y conceptuales no sólo continuidad lineal, sino también desajustes en extensión [...]

Pero, aunque las dificultades encontradas en la acción por el niño de 2 a 7 años están preparadas por la inteligencia sensorio-motriz de los 2 primeros años, el paso del plano simplemente práctico al del lenguaje y al pensamiento conceptual y socializado comporta obstáculos sui géneris que complican singularmente el progreso de la inteligencia (1989:328).

Sólo en la etapa de las operaciones abstractas reconoce Piaget una cierta subordinación de lo cognitivo a lo lingüístico. Sin embargo, aún en este aspecto restringe el papel del lenguaje:

Estas operaciones son ante todo coordinaciones entre acciones antes de que puedan ser trasladadas a una forma verbal y no es exactamente el lenguaje la causa de su formación. El lenguaje extiende indefinidamente su poder y le confiere una movilidad y una generalidad que no tendría sin él, pero que quede claro que el lenguaje no es la fuente de tales coordinaciones (1972).

Podemos registrar finalmente una tendencia interaccionista cuyos estudios tienen en común el énfasis en la interrelación entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico con fundamento en la naturaleza social de la lengua y el carácter funcional de la misma. Se sitúan en esta perspectiva los trabajos de Vigotsky, Luria y Leontiev, en el campo de la Psicología y la Pedagogía; la escuela funcionalista (Bruner y Halliday) y los estudios derivados de la Lingüística Textual, la Pragmática y el Análisis del Discurso.

Vigotsky (1977), aunque asume la existencia de una etapa pre-lingüística en el pensamiento y una etapa pre-intelectual en el lenguaje en los estadios iniciales de la filogénesis y la ontogénesis, considera que, a partir de un determinado momento, lo cognitivo y lo lingüístico constituyen una unidad y el pensamiento se hace verbal.



La incorporación del lenguaje en la conciencia humana transforma el desarrollo cognitivo: «Cuando el niño aprende a hablar adquiere un sistema de signos que, como cualquier otra institución social, se desarrolla de acuerdo con una praxis socio-cultural» (p.71). La lengua se constituye en el mediador primario entre el individuo y la sociedad.

Bruner (1990:40) comparte con Vigotsky el énfasis de la dimensión cultural en el proceso: «Aprender un lenguaje, entonces, consiste en aprender no sólo gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática».

Postula la existencia de un «sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje» que se desarrolla en la interacción adulto-niño a través de un proceso de negociación de significados y responde fundamentalmente a los requerimientos de la comunidad hablante, es decir, de la cultura: «El niño debe dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir: el mundo social tanto como físico. También debe dominar convenciones para que sus propósitos sean claros a través del lenguaje» (Ibid. p.41).

Son igualmente importantes los trabajos de Halliday; que destacan en el lenguaje el papel de constructor del andamiaje social y en la lengua su carácter funcional. «Aprender una lengua es aprender a significar en ella [...] saber cómo utilizarla, cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos» (1982:23).

Esta visión de los enfoques teóricos que han orientado los estudios ontogenéticos del lenguaje a nivel mundial (conductismo, generativismo, constructivismo e interaccionismo) nos permite precisar los alcances y limitaciones de cada uno, para ubicar nuestra investigación en una perspectiva que integre los aspectos cognitivos, lingüísticos y socioculturales.

La actividad lingüística se constituye en parte fundamental de la praxis humana que objetiva el modo específico de ser del hombre en una determinada formación social. En la praxis se le da sentido humano a la realidad y se crea la conciencia y la subjetividad humanas que tienen como característica su naturaleza social (Vigotsky, 1977).

Abordamos, entonces, el estudio del lenguaje como proceso totalizante en el cual se integran la actividad representativa (cognitiva) e interactiva del niño en el marco de una praxis social y cultural: «El lenguaje posibilita la transformación de la experiencia humana acerca de la realidad objetiva, natural y social, en sentido que circula en las interacciones» (Baena, 1989). Se ponen así de manifiesto dos funciones específicas del lenguaje: La función cognitiva y la función comunicativa-interactiva.

La primera se fundamenta en la relación lenguaje-pensamiento, entendida en términos de unidad que no significa identidad: el desarrollo del pensamiento conceptual se halla unido a la facultad del lenguaje. A través del lenguaje, el niño elabora una representación de la realidad en donde los aspectos de la estructura de una determinada actividad realizada en el plano externo pasa a ejecutarse en el plano interno y se constituye en saber internalizado.

Pero la función cognitiva del lenguaje no se ejerce desligada de los propósitos de la comunicación. Si el lenguaje representa un estado de cosas, es bajo la forma de un discurso organizado funcionalmente y dinámicamente orientado: «Entender una expresión significa saber cómo puede servirse uno de ella para entenderse con alguien acerca de algo» (Habermas, 1990:84). En el caso del niño que adquiere su lengua materna es sorprendente constatar, como lo hace Bruner (1990:21), que:

Se habla de representación cuando:

el objeto sobre el cual operan las conductas no es el que le da un sentido sino un sustituto de ese objeto. Para que haya representación, se requiere que exista una relación entre dos sistemas de objetos reales o mentales, siendo uno el representante y el otro el representado (Bresson, 1986:5).

La construcción de sistemas de representación a través del lenguaje no es un simple calco de la realidad; es, por el contrario, una actividad significativa que manifiesta el papel del lenguaje en el desarrollo de los conceptos y de la estructura mental. En el desarrollo del niño «esta capacidad le permite comparar entre sus percepciones y sus experiencias, comprender percepciones nuevas, anticiparlas, localizarlas y clarificarlas al interior del sistema de conocimiento que va construyendo» (Vignaux, 1988:107).

el lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primera habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada o <input> a partir de la cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente.



En la acción y atención conjunta que emprenden la madre y el niño hay una construcción minuciosa de rutinas propias para asegurar la conjunción referencial, consistente en poner atención sobre un objeto para actuar sobre él. Sin embargo, estas rutinas eminentemente prácticas no sólo le sirven al niño para elaborar su conocimiento y construir la referencia, sino que también le permiten distinguir su propia interacción de la del otro y operar sobre ella: «Comprende que el otro tiene intenciones. Interpreta la información o retorno que viene de otro como una clase particular de hechos por oposición a otros hechos» (Bruner, 1983:220).

Este proceso se continúa y diversifica posteriormente en el mismo contexto familiar y en otros contextos como el social y el escolar.

De las anteriores consideraciones acerca de la dimensión comunicativa del lenguaje surgen dos conceptos teóricos importantes para nuestro estudio: *La intencionalidad y la intersubjetividad.*

El primero se entiende como un proyecto de direccionalidad de toda expresión lingüística que determina el tipo de acto lingüístico que se ejecuta de acuerdo con las necesidades de la comunicación. Se pone en relevancia no sólo lo que se dice sino también las razones e intenciones para decirlo.



El segundo se fundamenta en el hecho de que en la lengua se actualizan formas de la interacción entre sujetos y, en consecuencia, es indispensable comprender cómo los medios lingüísticos son utilizados por los usuarios, con base en condiciones sociales particulares.

Se hace necesario integrar en el análisis las categorías de persona (participantes), espacio social y tiempo histórico. Estos parámetros no solamente explican la dimensión interpersonal del lenguaje sino su carácter socio-histórico: «El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana» (Bruner, 1990:24).

El niño de pre-escolar, objetivo de nuestro estudio, asiste a un cambio de su contexto familiar al contexto escolar, en donde la actividad del lenguaje asume nuevas características. El maestro de pre-escolar, al igual que la madre, debe estar preparado para negociar el significado que el niño quiera construir:

La negociación tiene menos que ver con la sintaxis, algo más que ver con el campo semántico del léxico del niño, y tiene mucha relación con ayudar a hacer claros los propósitos y lograr su expresión, lo que responde a las condiciones y los requerimientos de la <comunidad hablante>, es decir, la cultura (Bruner, 1990:40).

Las anteriores reflexiones nos permiten asumir el estudio de la actividad discursiva del niño de pre-escolar como *construcción de lo real*, en interacción con el conocimiento de las formas lingüísticas apropiadas a los contextos y requerimientos sociales y culturales. La acción educativa debe orientarse a posibilitar en el niño los procesos de elaboración de sentido acerca de la realidad natural y social, entendiendo que la puesta en escena de la palabra organiza un espacio cognitivo, discursivo y social. Las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás son diferentes de las del adulto y, en consecuencia, su lenguaje tiene también sus propias características.

DOS LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN UNA PERSPECTIVA ETNOGRAFICA E INTERDISCIPLINARIA

La investigación educativa ha estado durante mucho tiempo dominada por los modelos positivistas, que enfatizan la uniformidad y regularidad de los procesos educativos. De esa manera, se describe la realidad de la escuela haciendo abstracción de los contextos sociales y culturales en donde se genera la acción educativa, lo cual trae como consecuencia un marcado reduccionismo del fenómeno educativo.

Como alternativa a esta situación, en el campo de la investigación en Ciencias sociales se configura la Etnografía, entendida como forma de estudiar la vida humana, a través de la reconstrucción de los escenarios y grupos culturales intactos (Goetz y Lecompte, 1988:28). Se caracteriza como un proceso de búsqueda e interpretación de las creencias, de las prácticas sociales y del conocimiento compartido de los grupos humanos. En consecuencia, toman relevancia los datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes en las interacciones.

En el ámbito escolar, se trata de establecer las estructuras de significado que se derivan de la interrelación de los contextos, las actividades y los participantes en los escenarios educativos. Se pone así de manifiesto la importancia de los factores sociales y culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. El lenguaje se constituye en eje, destacado como medio de todo intercambio educativo.

Aunque los estudios de Etnografía Educativa varían mucho en su ejecución, podemos considerar que existen rasgos que los identifican, como son: la importancia otorgada a los contextos sociales, a los procesos de negociación de significados que se dan en las interacciones y al carácter holístico con que se intenta abordar la complejidad de los fenómenos educativos en sus múltiples conexiones.

Las anteriores consideraciones permiten afirmar que la Etnografía educativa representa una propuesta de trabajo interdisciplinario para la institución escolar.

La interdisciplina significa una nueva forma de comprender los fenómenos con el objeto de intervenir sobre ellos. Atestigua que la cohesión de los mismos no está dada por los elementos que los constituyen sino por el esfuerzo de comprensión que otorga nuevas dimensiones a su análisis. Aquí juega un papel fundamental el lenguaje, pues es a través del discurso como se construyen redes de significación y se configura una imagen de los hechos, compuesta, matizada e integral.

La complejidad significa asumir el hecho o fenómeno a investigar no como un simple objeto en sí, susceptible de ser conocido, sino como *problema* que implica articular interrogantes sin pretender lograr respuestas absolutas y únicas. La integridad se refiere a la posibilidad de construir el fenómeno como una *síntesis*, como lugar de articulación, terreno de aplicación, efecto o consecuencia de las relaciones que guarda con otros fenómenos.



De acuerdo con Resweber (1981:87), «El método interdisciplinario, no es un método particular ni un método ideal, sino la explicitación, de por sí plural, del discurso de los métodos que han traspasado las barreras que las disciplinas habían impuesto unas contra otras».

En efecto, la comprensión de los hechos como totalidades exige construir categorías analíticas que no se inscriban en una disciplina en particular sino en la confluencia de varias. Esto supone no asumir el método de cada disciplina, sino propender por un acercamiento conjunto que posibilite la síntesis del problema como una nueva forma de otorgarle sentido.

En resumen, el trabajo de la Etnografía Educativa es un proyecto interdisciplinario, pues permite asumir la institución escolar como espacio vital, culturalmente organizado.



En nuestro caso particular, sería insuficiente abordar la problemática de la producción discursiva de los niños en el aula de educación pre-escolar sin tener en cuenta el escenario de la escuela con sus actores, creencias, pautas de interacción y actividades que constituyen el entorno del quehacer educativo.

La educación se caracteriza por su dimensión práctica, de tal manera que, sólo si actuamos sobre la práctica educativa, podremos solucionar el problema suscitado en este campo, y la perspectiva Etnográfica e interdisciplinaria anteriormente esbozada nos proporciona elementos importantes para asumir esta transformación de la escuela.

TRES ENFOQUE METODOLOGICO

El estudio se desarrolla a través de los *eventos comunicativos*, que se llevan a cabo en los intercambios maestro-niño, niño-niño, en la escuela pública, en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá. El análisis tiene en cuenta, no solamente el contenido de los mensajes, sino las acciones que se emprenden, los actores, los espacios sociales y tiempos históricos, con el objeto de *caracterizar la actividad discursiva del niño* en relación con la *praxis sociocultural*.

El análisis aborda los siguientes aspectos:

– Los *contenidos* representados en el discurso y sus *estructuras secuenciales*.

– La *intencionalidad* de los actos de habla, para especificar los *finés de la comunicación*.

– Las relaciones de *intersubjetividad*, para determinar su *carácter*.

En concordancia con el enfoque etnográfico, la metodología, más que una secuencia de actividades, se constituye en un *programa de acciones investigativas*, dirigidas a ir más allá de los datos empíricos y de las categorías analíticas, hacia las *elaboraciones del sentido* que se producen en las interacciones discursivas en el aula. Este programa comprende tres momentos, cada uno con fases y secuencias específicas, a saber:

- Preparación de la investigación
- Trabajo de campo
- Análisis e interpretación

3.1 Primer momento: Preparación de la investigación

Comprende tres acciones metodológicas importantes:

3.1.1 *Determinación del espacio de intervención investigativa*

Hemos seleccionado como escenario de nuestro trabajo el sector de la educación pública, y como contexto educativo particular, un aula de preescolar de la localidad de Kenneky, teniendo en cuenta que, por las características socio-económicas de su población (estratos 1 y 2) los niños en su gran mayoría no tienen experiencia de escolaridad previa.

Ha sido también aspecto importante para la determinación del espacio de intervención de la investigación, el interés manifestado por los integrantes de la comunidad educativa (directora, maestros, niños y padres de familia), quienes han aceptado participar en la experiencia, teniendo en cuenta las demandas sociales del entorno.

3.1.2 Preparación del equipo de investigación

Para la buena marcha de la investigación, es importante que las personas involucradas se identifiquen como integrantes de un trabajo común, conozcan sus lineamientos teóricos y metodológicos, compartan sus propósitos y se involucren en las distintas labores programadas.

Por consiguiente, en esta fase se buscará un mejor conocimiento de la población (maestros, niños, padres de familia) y su entorno; así como una formación de los participantes en el proyecto para asumir las tareas previstas. Para el primer aspecto, se realizarán visitas informales al aula, que posibiliten interacciones con los niños en condiciones naturales; para el segundo, sesiones de trabajo conjunto del equipo (maestra, investigadores, auxiliares y, eventualmente, el asesor del proyecto).



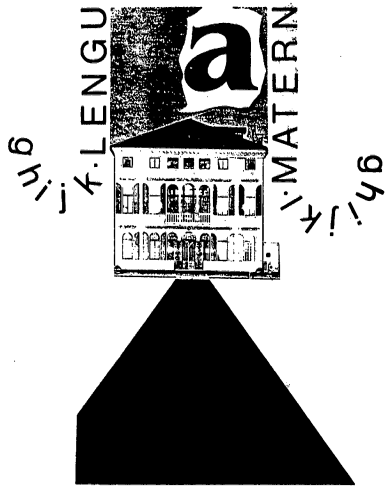
3.1.3 Determinación de procedimientos de recolección de información y preparación de instrumentos

La implementación del método etnográfico no es contradictoria con una buena previsión acerca del tipo de información requerida por parte del investigador y las estrategias para lograrla. Para efectos del presente estudio, consideramos pertinente la puesta en marcha de los siguientes procedimientos:

OBSERVACION NO PARTICIPANTE

Permite el registro pormenorizado, desde el exterior, de datos referidos a la población, los aspectos socioculturales, las interacciones en situaciones cotidianas en el aula.

Para la observación de la interacción maestro-niño, se recurrirá preferencialmente a los registros de video; esto con el objeto de utilizar los avances tecnológicos que posibilitan el estudio del lenguaje en situación real de comunicación, proporcionando datos acerca de las acciones, la sucesión de las mismas, elementos contextuales pertinentes en la construcción de la significación, que no quedarían expresados en el registro de audio o con la simple utilización de fichas de observación. Igualmente, el registro de video permite la posterior reflexión sobre las situaciones educativas analizadas en las etapas de aplicación de los resultados de la investigación, a la formación de docentes de pre-escolar.



OBSERVACION PARTICIPANTE

Implica involucrarse en las diversas acciones de la comunidad educativa, dentro y fuera del aula, cumpliendo roles propios del campo de investigación. En algunos momentos del trabajo, dicha observación será individual y, en otros, colectiva. La forma más apropiada para este tipo de observación será a través de actividades grupales y juegos con los niños, talleres y actividades de clase con la maestra y los niños, reuniones con el equipo de investigación, talleres con los maestros y padres de familia. Este procedimiento será utilizado tanto en el trabajo de campo, como en el momento de la formulación e implementación de una alternativa pedagógica.

Durante el trabajo de campo, se ha previsto un conjunto de actividades grupales tendientes a la *producción oral de los niños* en condiciones espontáneas dentro del aula: juegos de roles, representaciones, mímicas, relatos a partir de imágenes presentadas o de otros textos orales, actividades que serán registradas a través de video y de audio.

El taller será la modalidad de trabajo adoptada para la discusión de aspectos teóricos y metodológicos, planeamiento y evaluación de los procesos, tanto en el trabajo de campo como en las demás etapas del estudio. Igualmente, el diario de campo será un instrumento permanentemente utilizado para hacer el registro pormenorizado de los contextos de realización de las interacciones en el aula y de la producción del lenguaje.

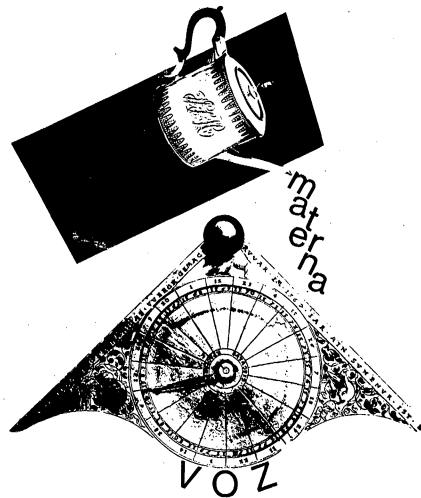
LA ENTREVISTA ETNOGRAFICA

Este procedimiento, fundamental dentro del trabajo etnográfico, permite recoger información, conocer opiniones, actitudes y valores, que la comunidad educativa tiene acerca de su realidad, lo cual posibilita complementariamente con la observación, precisar aspectos referidos al contexto sociocultural de la comunidad y aportar elementos significativos para comprender la producción discursiva de los niños.

Las entrevistas estarán dirigidas a la directora, los miembros del centro de apoyo, la maestra, los niños y los padres de familia. Se desarrollarán de manera espontánea, aunque guiadas por tópicos muy puntuales tales como: aspectos socioeconómicos del medio familiar (composición del núcleo familiar, ingresos, vivienda, relaciones familiares); características del contexto escolar (modalidades del trabajo escolar, concepciones del maestro acerca del aprendizaje de la lengua); concepciones del niño acerca de su realidad inmediata y de las relaciones entre los participantes del proceso educativo dentro y fuera del aula.

Estos aspectos deberán ser expresados dentro de una charla informal, a manera de preguntas que surgirán en el curso del diálogo.

La entrevista con los niños permitirá un rango de comparación entre la producción discursiva oral obtenida bajo estas condiciones y las realizaciones niño-niño o maestro-niño, en el contexto del aula.



3.2 Segundo momento: trabajo de campo

El trabajo de campo comprende tres fases construídas secuencialmente:

3.2.1 Fase *heurística* (de exploración)

Se asocia con la recolección de información a través de los procedimientos señalados anteriormente, recurriendo especialmente a las grabaciones de video, audio y diario de campo como instrumentos.

Se enfatizará en la exploración de los eventos comunicativos, en las interacciones que se establecen en el aula y en la producción discursiva de los niños.

3.2.2 Fase de descripción *etnográfica*

Con los datos obtenidos en la fase anterior, se procederá a configurar un campo que describa la situación observada, teniendo en cuenta no sólo la disposición de los elementos, sino también su pertinencia (croquis). Esta fase constituye ya la organización de la información y exige un esfuerzo de comprensión para determinar, dentro de la situación explorada, cuáles son los hechos pertinentes al problema analizado, qué significados se construyen y qué jerarquía tienen.

El procedimiento más adecuado en esta fase es la entrevista *etnográfica*, puesto que permite indagar sobre interacciones-concepciones y, en este sentido, profundizar en elementos y situaciones significativas de lo observado.

Esta fase nos permitirá determinar la estructura de los eventos comunicativos y las interacciones (maestro-niño, niño-niño) con sus elementos constitutivos.

3.2.3 Fase de reajuste y evaluación de procedimientos

Con base en las configuraciones elaboradas en las etapas precedentes, en esta fase se propone afinar los procedimientos e instrumentos planeados en el primer momento de la investigación con el propósito de adecuarlos a las condiciones del entorno y a la solución de los problemas planteados. Se formalizarán los instrumentos descritos anteriormente para el análisis de la información y la presentación de resultados parciales del estudio. La evaluación del proceso investigativo permitirá reorientar las actividades previstas o incorporar nuevas acciones dentro del programa, si fuere necesario.

3.2.4 Fase de significación

Se trata, en esta fase, de entender el fenómeno como totalidad, estableciendo relaciones entre los componentes. Requiere de un esfuerzo de análisis y de síntesis para lograr una mejor comprensión del problema y la elaboración de sentido a través de la realidad investigada (producción discursiva de los niños). Esta fase, como parte del trabajo de campo, permite a los integrantes del evento educativo (maestra, alumnos, directora) la reflexión sobre la realidad configurada en la experiencia investigativa.

3.3 Tercer momento: análisis e interpretación

Se trata aquí de precisar los descubrimientos del estudio, integrando las interpretaciones del trabajo de campo en el marco teórico-conceptual. Este proceso requiere de esfuerzo e imaginación.

Se recurrirá a los talleres y discusiones por parte del grupo de investigación. La confrontación entre pares permitirá validar puntos de vista, enriquecer los planteamientos y darle mayor consistencia a los análisis.

3.4 Cuarto momento: formulación e implementación de la alternativa teórica y metodológica.

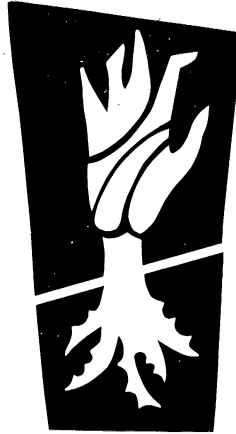
La elaboración de los resultados de la investigación comprende:

- Elaboración de una propuesta teórica y metodológica, orientada a la formación del maestro de pre-escolar, para incidir en la enseñanza del lenguaje desde una nueva perspectiva.

- Divulgación de los resultados de la investigación: (i) publicación de artículos y ponencias en los eventos (congresos y seminarios) referidos a problemas abordados por la investigación; (ii) realización de un seminario-taller dirigido a la capacitación de maestros de pre-escolar; (iii) presentación del proyecto ante la comunidad académica de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a través de un Ciclo de Conferencias.

- Comunicación de los resultados de la investigación en un evento de carácter internacional.

Los anteriores planteamientos teóricos y metodológicos posibilitan abordar el lenguaje en el aula de pre-escolar en una nueva perspectiva. Sin embargo, es necesario anotar que en la investigación en general, pero fundamentalmente en la investigación educativa, los esfuerzos teóricos de sistematización siempre son superados por la praxis que se convierte, en consecuencia, en escenario privilegiado de la reflexión y la búsqueda de alternativas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAENA, Luis Angel (1989) Estructura funcionamiento y función. En Revista Lenguaje #17, Universidad del Valle, Cali.

BRESSON, Francois (1986) Las funciones de representación y de comunicación. Centro de Estudios de los Procesos cognitivos y del lenguaje, Escuela de Altos Estudios, París.

BRUNER, Jerome (1990) El habla del niño. Paidós, Barcelona.

BRUNNER, Jerome (1983) Savoir faire, savoir dire. PUF, Paris.

GOETZ et LÉCOMPTE (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata S.A., Madrid.

HABERMAS, Jurgen (1990) Pensamiento Post-metafísico. Taurus, Méjico.

HALLIDAY, M.A.K. (1982) El lenguaje como semiótica social. F.C.E., Méjico.

PIAGET, Jean (1972) Seis estudios de psicología. Barral Eds., Barcelona.

PIAGET, Jean (1989) La construcción de lo real en el niño. Crítica, Barcelona.

RESWEBER, Jean Paul (1981) La méthode interdisciplinaire. PUF, Paris.

SKINNER, B.F. (1981) Conducta verbal. Trillas, Méjico.

VIGNAUX, George (1988) Le discours acteur du monde. Ophrys, Paris.

VIGOTSKY, L.S. (1977) Pensamiento y lenguaje. La Pleyade, Buenos Aires.