

Desarrollar la oralidad en niños y niñas durante la primera infancia: una experiencia en permanente co-construcción

Lina María Martínez Galvis

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Especialista en Pedagogía

Dirigido por:

Gloria Janneth Orjuela Sánchez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá – Colombia

2021

Tabla de Contenido

Introducción	4
Preliminares	7
Problema de Investigación	7
Objetivos	8
Objetivo General	8
Objetivos específicos.....	9
Justificación.....	9
Antecedentes	10
Fundamentos epistemológicos y metodológicos.....	16
Estrategia de investigación.....	19
Contextualización.....	23
La dimensión histórico-cultural en la escuela	24
La dimensión histórica y cultural en el desarrollo humano	27
Pensamiento y lenguaje en el desarrollo infantil	27
La formación del concepto durante el desarrollo infantil.....	33
Relación entre instrucción y desarrollo infantil	37
Apropiación y Experiencia: Categorías conceptuales para el estudio de la vida escolar	40
Categorización y análisis de la masa documental	43
Categorías encontradas en la masa documental	45
Sentidos y Propósitos de la oralidad en la primera infancia	46
Didáctica de la Oralidad	51
Relaciones entre la masa documental analizada y el marco contextual	53
Consideraciones finales.....	55
Bibliografía	59
Anexos	64

Anexo 1 - Matriz de rastreo de antecedentes	64
Anexo 2 - Fichas de resúmenes analíticos	77
Anexo 3 - Matriz de tematización	104

Introducción

¿Qué hace que seamos quiénes somos?

¿Qué hace que hagamos lo que hacemos?

Desde los estudios de la cotidianidad de la vida, se muestran conexiones sociales, culturales e históricas que atraviesan el ser, y a su vez, nuevas formas de ser y hacer que atraviesan culturas y sociedades a través del tiempo, de tal manera que es posible vislumbrar cómo los sujetos de forma diferenciada y mediante un proceso selectivo van incorporando, reorganizando, transformando o resignificando su historia personal, cultural y social, y a su vez cómo las relaciones interpersonales van influyendo, coaccionando o transformando a los sujetos.

En tal sentido, uno de los espacios sociales privilegiados para estos encuentros y desencuentros cotidianos es la Institución Escolar, en donde confluyen una multiplicidad de formas de ser y hacer que crean a la vez unidad y heterogeneidad, y que como señala Elsie Rockwell, a través del tiempo generan características diferenciales que se traducen entre otras, en formas de distribuir el conocimiento y de establecer criterios de inclusión o de exclusión social.

Y es allí, en la forma de distribuir conocimiento y de establecer criterios para incluir o excluir, donde desde una profunda convicción personal, atravesada por las carencias y posibilidades obtenidas durante la propia infancia, conjugada con las decisiones que van condicionando las experiencias de vida, desde donde surge el interés más profundo por realizar la presente investigación y la tesis central de la misma, pues esta se encuentra íntimamente relacionada con la convicción de que en la Escuela está la

clave para disminuir desigualdades culturales y socioeconómicas y generar oportunidades sociales y personales que amplíen las posibilidades de elección y de acción de los sujetos que en ella confluyen, siendo como lo señala Vygotsky la palabra y su significación el medio para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, en un proceso que va de lo social a lo individual y que en edades tempranas requiere del apoyo decidido y la mirada atenta del adulto para que el niño(a) pueda suplir sus necesidades biológicas y generar avances en el desarrollo del pensamiento.

De ahí que el primer capítulo, en donde se abordan los aspectos preliminares de la investigación -planteamiento del problema, objetivos, justificación y antecedentes- el centro gire en torno a hacer un llamado a volcar la mirada sobre las potenciales desigualdades comunicativas con las que los niños y niñas pueden ingresar a la escuela, y las posibilidades que se presentan en ésta, como institución privilegiada para la estructuración de la cultura, de que se establezcan relaciones que potencien la oralidad teniendo en cuenta el medio social, historia de vida y capacidades de los niños y niñas, surgiendo el cuestionamiento por los fundamentos teóricos y conceptuales para trabajar la oralidad, como inicio del proceso reflexivo y guía de la práctica educativa del maestro.

Para en el capítulo dos, establecer los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación y explicitar la teoría social desde la cual se trata de abordar la investigación, cuyos aspectos fundamentales se relacionan con la noción de sujeto y sociedad elaborada por Anthony Giddens, en la teoría de la estructuración, en

donde ni sujeto, ni institución tienen primacía, y que se considera importante para la presente investigación porque da cabida a la acción humana, sin negar la estructura, en un proceso de producción y reproducción que se da a través del tiempo, en el cual está incluida la producción académica como parte de la institución educativa.

En el tercer capítulo, se desarrolla la contextualización de la investigación, a partir de la cual, utilizando como fundamento teórico los postulados de Elsie Rockwell y Lev Vygotsky, se pretende visibilizar el papel de la escolarización y la instrucción en la potenciación de la oralidad, abordando la complejidad de las relaciones sociales y culturales, en interrelación con el desarrollo biológico y psicológico de la infancia, a través de la utilización de la palabra y el significado como herramienta privilegiada para desarrollar el pensamiento en un contexto que favorezca la apropiación de los elementos culturales y la experimentación por parte de los niños y niñas.

Y finalmente, en el capítulo 4, se presentan los resultados del estudio de la masa documental seleccionada y las consideraciones finales, a la luz de los planteamientos de los autores, los objetivos de la investigación y el marco contextual, ubicando en el centro de los planteamientos, las nuevas apropiaciones elaboradas durante el proceso de análisis y las posibilidades que se generan al tener en cuenta de forma integral las interrelaciones entre contexto e individuo, en los procesos de reflexión, análisis y argumentación teórica y/o conceptual.

Preliminares

Problema de Investigación

Tanto desde las propuestas teóricas y conceptuales especializadas en el estudio sobre el lenguaje, como desde la investigación sobre el desarrollo de la oralidad, se insiste en que este proceso se inicia en el vientre materno, sustentado en la afectividad entre el bebé y la madre, y que posteriormente se desarrolla en el contexto familiar y cotidiano del niño(a), siendo determinante la interacción para una adquisición cada vez más compleja de la oralidad y para que el niño(a) en dicha interacción, gradualmente genere y adquiera procesos de habla, escucha y diálogo, los cuales posteriormente influirán significativamente en el desarrollo de procesos de pensamiento más complejos como la lectura y la escritura. De tal manera que se tienen en cuenta las implicaciones cognitivas, familiares y culturales para el desarrollo de la oralidad.

Sin embargo, a la par, en la investigación sobre primera infancia y oralidad, principalmente con niños(as) menores de 3 años, se observa que esta frecuentemente es asumida como un proceso natural, que se da espontáneamente y no requiere de acciones intencionadas para su desarrollo.

Lo cual se corrobora desde mi experiencia como profesional de Trabajo Social con funciones de apoyo a maestras en un colegio privado de la Ciudad de Bucaramanga, a partir de la observación de diferencias radicales con las que ingresaban a la institución niños(as) de 2 años respecto a la utilización del lenguaje verbal y no verbal para

expresarse y comunicar sus necesidades e intereses, y a su vez en la observación de que las maestras centraban su interés respecto a estos niños(as) en las acciones asistenciales, sin brindar especial atención a estas diferencias comunicativas, estableciendo a su vez, en la práctica, una diferencia con los niños(as) más aventajados comunicativamente, con quienes se relacionaban principalmente en torno a la realización del proceso pedagógico.

De tal manera que, desde la consideración de que estas potenciales diferencias en los procesos de apropiación de la oralidad y el lenguaje pueden ser superadas o profundizadas en el contexto escolar de acuerdo a las posibilidades, disposición y preparación que tenga la (el) maestra(o) para potenciar las habilidades comunicativas orales de los niños(as) en edades tempranas, y que a medida que crece y avanza escolarmente, estas diferencias se pueden incrementar o cerrar en el ámbito académico al tener en cuenta el contexto familiar, cotidiano y social, se estableció la siguiente pregunta como orientadora de la investigación:

¿Qué posturas teóricas y/o conceptuales, se han desarrollado en torno a la idea de potenciar la oralidad durante la primera infancia, que tengan en cuenta el contexto cotidiano y experiencias de los niños(as)?

Objetivos

Objetivo General

Analizar el estado de desarrollo y las tendencias de las posturas teóricas y/o conceptuales, generadas en el campo académico sobre la oralidad con el fin de reconocer y comprender los debates que surgen a partir de estas.

Objetivos específicos

Describir las posturas teóricas y/o conceptuales encontradas.

Establecer las categorías comunes y particularidades de las posturas teóricas y/o conceptuales generadas en el campo académico sobre el desarrollo de la oralidad.

Analizar los hallazgos en relación con el marco contextual establecido.

Justificación

La pertinencia en la realización de la presente investigación está dada por una parte, por la importancia de la educación para la formación del sujeto y la estructuración de la cultura, teniendo en cuenta la escuela, como el lugar donde se encuentran los elementos y se establecen las relaciones que potencializan el desarrollo de la oralidad y el lenguaje, pero a su vez como un espacio heterogéneo de encuentro de subjetividades, de tal manera que en ella, aun cuando se construyan historias y situaciones comunes, estas se encuentran mediadas por la historia de vida y la forma en que cada sujeto las experimenta. De tal manera que las experiencias de los niños(as) aportan en la co-construcción de las situaciones cotidianas de la escuela.

Sin embargo, y principalmente con niños(as) de corta edad, quienes están en proceso de desarrollo del lenguaje, se requiere de una mirada atenta para no desestimar sus experiencias en el proceso de desarrollo de la oralidad.

De ahí la necesidad de profundizar y analizar las posturas teóricas y/o conceptuales desarrolladas en el ámbito pedagógico, e indagar sobre la importancia que se le da a la oralidad tanto para el desarrollo del lenguaje de los niños(as), como para complejizar sus relaciones con otros y la estructuración de la cultura, en donde además, se indague sobre la forma en que en la producción académica se establece la relación entre las experiencias en los contextos cotidianos de los niños(as) con el desarrollo de la oralidad.

Adicionalmente, en las investigaciones revisadas, no está presente de forma explícita la relación entre el desarrollo de la oralidad y la historia de vida y experiencias en el contexto cotidiano, de ahí que desde la presente investigación se pretenda aportar en el análisis de la vinculación actual de estos aspectos, como fundamento para la realización de futuras propuestas conceptuales y didácticas que potencien el desarrollo oral que ya se genera cotidianamente, y que a su vez se orienten a establecer condiciones de igualdad en el desarrollo del lenguaje entre los niños(as), y por ende potencialicen su desarrollo individual, cultural y social a partir de sus especificidades y experiencias.

Antecedentes

Para esta investigación se revisaron los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital, la Universidad Nacional de Colombia, La Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Sur Colombiana, las cuales tienen carreras de pedagogía infantil y de educación. (Ver Anexo 1).

Relacionadas con las categorías de oralidad y primera infancia, específicamente con niños(as) menores de 5 años, se revisaron seis proyectos de grado de pregrado¹ y adicionalmente, se tuvo en cuenta un proyecto de grado de maestría² con niños(as) de 5 a 6 años en el cual se vinculó la familia en la implementación y análisis de una estrategia didáctica.

La totalidad de los proyectos que corresponden a niños(as) menores de 3 años, se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional, cuatro de ellos a partir del grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil y el espacio de Formación Oralidad y Escritura, lo cual da cuenta del bajo interés en el ámbito educativo de la realización de investigaciones respecto a la oralidad, con niños(as) menores de 3 años.

Desde lo metodológico, se analizaron dos estudios documentales³, dos propuestas didácticas⁴ y tres propuestas de investigación acción pedagógica⁵.

¹ - Gaona, S. M, Gómez, A. P, Rodríguez, S. V, Torres, D. C, Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia. (2015). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.

- Jiménez, M, Voces de la educación inicial de 0 a 3 años: Una mirada a los trabajos de grado construidos durante los últimos 15 Años, en relación con el trabajo pedagógico en la Etapa de 0 a 3 años. (2017). Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.

- Fajardo, Ángela. y Rojas, María. La sensibilización musical en la potenciación de la oralidad en niños de 2 a 3 años de la Escuela Maternal. (2018). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central.

- Andrade, María. y Arias, Angélica. Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN. (2014). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional.

- Rodríguez, Liliana. Rodríguez, Gissel. y Santamaría, Angie. La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN. (2014). Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central.

- Suarez, Jennifer. Getial, Tania. Ibagué, Yuli. Acompañamiento en educación infantil: una experiencia en torno a la oralidad y saberes del maestro. (2014). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.

² López, C, Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil. (2018). Trabajo de Grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

³ -Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia.

En la revisión realizada se encuentran como aspectos comunes en las investigaciones, que se tiene en cuenta a los niños(as) de la primera infancia como sujetos de derechos, así como la relevancia de los primeros 6 años para el desarrollo integral de los seres humanos y se concuerda en que la presencia del adulto (cuidador, padres, docentes) es fundamental para el desarrollo del niño(a) y para la estructuración de la cultura, ya sea por medio del préstamo de la voz al interpretar sus necesidades, movimientos, emociones y ponerles palabras; para responder a sus necesidades de cuidado y protección o como guía para su desarrollo integral, tanto de manera no intencional como a partir de la realización de acciones pedagógicas intencionadas que potencien su desarrollo y vínculo con la cultura.

Como antecedentes significativos para la presente investigación se pueden señalar:

- El *Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia* que revisó principalmente las categorías de oralidad – infancia en su interrelación, en trabajos de investigación del 2001 al 2014-1 en las siguientes universidades: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica

-Voces de la educación inicial de 0 a 3 años: Una mirada a los trabajos de grado construidos durante los últimos 15 Años, en relación con el trabajo pedagógico en la Etapa de 0 a 3 años.

⁴ -La sensibilización musical en la potenciación de la oralidad en niños de 2 a 3 años de la Escuela Maternal. - Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil.

⁵ - Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN.

- La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN.

- Acompañamiento en educación infantil: una experiencia en torno a la oralidad y saberes del maestro.

Nacional y CINDE. Con este trabajo las autoras buscaron reconocer las perspectivas de oralidad e infancia utilizadas en los documentos revisados y realizar una construcción teórica para visibilizar las relaciones entre representaciones de infancia y su incidencia en la configuración de la oralidad en la primera infancia.

La investigación se desarrolló en torno a la hipótesis de que las maestras no tenían en cuenta la oralidad en bebés por considerarla espontánea y que, al no verbalizar, los consideraban incapaces de construir conocimiento. Para finalmente concluir que, aunque hay estudios sobre oralidad en la primera infancia, estos están más centrados en edades mayores a 3 años, cuando los niños(as) ya se expresan verbalmente, más allá de la escucha y lo cinésico.

- *Investigación Acción Pedagógica, Los textos orales en la primera infancia*: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN, cuyo objetivo fue promover una práctica intencionada en torno al uso de los textos orales para potenciar en los niños(as) el desarrollo de la oralidad, a través de procesos de reflexión en los que participaron las maestras egresadas y las maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional y la elaboración e implementación de una propuesta didáctica, y de esta forma, contribuir a la ampliación de referentes conceptuales sobre oralidad y a los procesos de investigación del grupo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Programa Curricular de Educación Infantil de la UPN.

A partir de dicha investigación se concluye, que la reflexión profesional continuada en torno a la práctica pedagógica permite profundizar en aspectos que son tomados como naturales al proceso de socialización como la oralidad, y revisarlos a la luz del conocimiento pedagógico profesional y del saber experiencial y metodológico, permitiendo generar acciones pedagógicas intencionadas para su potenciamiento y para el desarrollo integral del lenguaje en niños(as) menores de 5 años a través de los textos orales. Pese a que, estos espacios no son comunes a instituciones educativas diferentes a la Escuela Maternal, se advierte sobre la importancia del trabajo conjunto entre maestras titulares y maestras en formación desde una perspectiva investigativa que permita crear espacios de encuentro y colaboración profesional, para el mejoramiento de los procesos pedagógicos.

Adicionalmente, la *propuesta didáctica para el Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil* que busca potenciar en niños(as) entre 5 y 6 años sus procesos de oralidad y escucha a partir de la literatura infantil, vinculando a la escuela y la familia en la implementación de secuencias didácticas tanto dentro como fuera del aula y en el contexto familiar, que sin embargo la llevaron a concluir que la familia no está siendo un ambiente propicio para promover la relación con la literatura y el desarrollo de las habilidades comunicativas de la oralidad y la escucha en niños(as) en preescolar, justificándose en la falta de tiempo para ello, de tal manera que la escuela se constituye en un espacio privilegiado para promover experiencias literarias didácticas que se adecuen a los intereses de los

niños(as) y que les permita “construir su voz propia” y constituirse como sujetos sociales desde el lenguaje oral y corporal.

Como aspecto diferenciador entre las investigaciones analizadas y la presente investigación, se encuentra que, aunque en algunas de estas se identifican niños(as) con un menor desarrollo de la oralidad y en todas se atribuye un papel fundamental a la familia y al contexto para su desarrollo, como se señaló en el apartado anterior, en éstas no es visible cómo tuvieron en cuenta las diferencias y necesidades individuales de los sujetos, lo cual se pretende visibilizar en la presente investigación, al dar valor a la dimensión subjetiva y contexto cotidiano de los niños(as).

Fundamentos epistemológicos y metodológicos

Partiendo del texto de Páramo, P. y Otálvaro. G. (2006) Investigación

Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos, se establece la importancia de enmarcar y utilizar como guía de la investigación la noción de sujeto y los supuestos epistemológicos de los cuales parte la investigación y no las técnicas de recolección de información y análisis de datos, las cuales van a ser determinadas por la postura epistemológica del investigador.

Páramo, P. y Otálvaro. G. (2006) hacen énfasis en que “la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoja la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos” (p 2.) es la que define el carácter de la práctica investigativa, de tal manera que se hace necesario explicitar algunos aspectos sobre la teoría social desde la cual se establece la investigación, la noción de sujeto y el papel del investigador en la búsqueda y producción de conocimiento, ya que serán el punto de partida para la realización del análisis e interpretación de los datos obtenidos en la masa documental seleccionada.

En tal sentido, es importante señalar que en el presente estudio se parte de la teoría social de la estructuración, elaborada por Anthony Giddens, en la cual se argumenta que “ni el sujeto (agente humano) ni el objeto (“sociedad” o instituciones sociales) debieran ser vistos como teniendo primacía. Cada una es constituida en y a través de prácticas recurrentes. El concepto de acción humana presupone al concepto de institución y viceversa. La explicación de esta relación incluye así centralmente la

consideración de cómo es que la estructuración (producción y reproducción a lo largo del tiempo y el espacio de las prácticas sociales) ocurre”. Giddens 1982 (p. 8).

De tal manera que en la teoría de la Estructuración no se niega la estructura, ni se niega el sujeto, quienes de forma indisoluble en un proceso de larga duración se influyen en un continuo contingente de producción y reproducción social.

Giddens considera que en el concepto acción están implicados la capacidad y la cognoscibilidad como componentes de la conducta humana. La capacidad implica que cuando se realiza una acción humana esta tiene implícita la posibilidad del agente de actuar de otra manera, lo cual para la teoría de la estructuración es importante en la medida en que esta posibilidad de actuar diferente conecta con el significado del poder. El termino cognoscibilidad por su parte significa todo aquello que los miembros de una sociedad conocen acerca de la sociedad y las condiciones de su actividad en ella. Sin embargo, ni la capacidad está necesariamente relacionada con la toma de decisiones, ni la cognoscibilidad es lo que se tiene conscientemente en la mente. Estas implican además modos tácitos de “hacer de otra manera” ejercidos en la rutina y conocimientos sobre cómo “proceder” en los diferentes contextos de la vida cotidiana que pueden implicar una conciencia práctica o inconsciente. (Ibid. P. 8.)

Respecto a las instituciones, estas son conceptuadas por Giddens como “prácticas sociales estructuradas con una amplia extensión espacial y temporal... y que son seguidas o reconocidas por la mayoría de los miembros de una sociedad.” (Ibid. p.8).

Lo cual, al pensar en la noción de sujeto estudiado en investigación, implica que si bien la autorreflexión y acción no son “condición suficiente para la transformación social, cognoscibilidad más capacidad, cada una de ellas está implicada en la continuidad y cambio de los sistemas sociales” (Ibid. p. 13).

Así mismo, en la teoría de la estructuración y a partir de lo que Giddens llama la doble hermenéutica, la teoría social siempre es crítica, con lo cual se refiere a que en ciencias sociales no se puede ser indiferente o mantenerse alejados de las implicaciones de las teorías e investigaciones para los agentes, así como que no existe teoría o proposición que no pueda ser incorporada por los agentes sociales en lo que hacen, de tal manera que desde un punto de vista ético y político se asume a los seres humanos como “agentes capaces de -e inclinados a- incorporar la teoría e investigación social a su propia acción” Giddens 1982 (p.14).

De ahí que en la presente investigación desde el papel del investigador se privilegia una perspectiva de análisis que por un lado no se pretende única en el campo social y que busca aportar a la problematización del conocimiento generado y apropiado en el campo académico sobre el desarrollo de la oralidad en niños(as) durante la primera infancia, buscando llamar la atención sobre la importancia para la producción y reproducción académica orientada a potenciar el desarrollo de la oralidad de la dimensión subjetiva en constante relación con la cultura y el contexto de los niños(as). Teniendo en cuenta, además, los compromisos éticos y políticos de la investigación respecto a la realidad social estudiada, que implican asumir la responsabilidad de la

participación en ésta y los posibles efectos que los investigadores tienen como agentes sociales en la producción y reproducción tanto del conocimiento como de las estructuras sociales.

Estrategia de investigación

Como estrategia de investigación se utilizará la investigación documental, a partir de la cual, se busca analizar las perspectivas teóricas y/o conceptuales sobre la oralidad que han suscitado interés en la comunidad académica, partiendo de la identificación de áreas comunes emergentes en la masa documental estudiada y de la utilización de categorías preestablecidas a partir del marco contextual, como orientadoras de la investigación.

Así mismo, se tiene en cuenta que la investigación documental, según Uribe Roldán (2011), “consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de investigación, cómo se ha tratado y abordado científicamente, en qué estado de desarrollo se encuentra y cuáles son las tendencias o mega tendencias que lo determinan” (En la Investigación en Ciencias Sociales p. 196.)

De tal manera que en el presente estudio se realizará una labor de identificación, organización y análisis crítico de la producción y reproducción académica en torno a la oralidad y a las relaciones establecidas entre su desarrollo y la historia de vida y experiencias de los sujetos en relación con su contexto, que posibilite la generación de nuevas preguntas, áreas de investigación y propuestas didácticas para potenciar la oralidad en niños(as) escolarizados durante la primera infancia, a través de la revisión de

documentos de discusión y profundización que se hayan realizado sobre el tema y que tengan vigencia actual en el campo de la educación infantil. Para lo cual, como lo plantea Uribe (2011), de acuerdo con Cázares, Christen, Jaramillo, Villagarzón y Zamudio (2000), se entenderá el término documento como “todo material de índole permanente, es decir al que se pueda acudir como fuente o referente en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento” (p. 199). En este sentido para la presente investigación se retomarán ya sean libros, monografías, publicaciones académicas o investigaciones que aborden la oralidad y su potenciación en la infancia.

Respecto a las etapas y técnicas de investigación, con base en la propuesta de Uribe (2011), en la presente investigación se desarrollan las siguientes:

1. Etapa de preparación y recolección: En la cual se delimita el área de investigación, se establecen los antecedentes en torno al área delimitada (asuntos ya explicitados en el primer capítulo de este documento) y se planifican y definen los pasos a seguir a lo largo de la investigación y la búsqueda de la masa documental.

La masa documental se establecerá según los siguientes criterios:

-Revisión de publicaciones y artículos académicos disponibles en internet.

2. Etapa descriptiva-interpretativa-analítica: En esta etapa se realiza la revisión de la masa documental seleccionada y, se organiza y clasifica.

A partir de los planteamientos de Montero y Hochtman (2005) propuestos en el texto Técnicas de Investigación Documental, se utiliza una ficha de

resumen analítico como técnica para sintetizar los documentos a partir de la cual se considera al texto como una unidad cerrada para establecer los propósitos del trabajo, los argumentos y conclusiones planteados por el autor respecto al tema establecido.

Se utilizará el resumen analítico durante la fase descriptiva, teniendo en cuenta que “con esta técnica se persigue analizar la coherencia interna de los postulados del texto... así como revelar la firmeza o debilidad de sus planteamientos, sus contradicciones, lagunas y omisiones en que incurre para, a partir de ahí, hacer el análisis crítico” (Montero y Hochtman. 2005. p. 61), constituyendo el primer insumo para las fases interpretativas y de construcción teórica global de la investigación.

Gráfica N°1 Modelo ficha de resumen analítico

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO	
Título:	
Autor:	
Tipo de documento:	Editorial/Ciudad/Año:
Propósitos:	
Argumentos:	
Conclusiones:	
Observaciones:	

Fuente: Elaboración propia, basada en la ficha de resumen analítico de Montero y Hochtman (2005)

Teniendo en cuenta los postulados epistemológicos de la investigación se desarrollan las siguientes fases siguiendo los planteamientos de Uribe:

1. Fase interpretativa por núcleos temáticos: En el desarrollo de esta fase se categorizan los documentos por áreas y unidades de análisis según núcleos temáticos establecidos a partir de áreas comunes emergentes en los documentos y de categorías preestablecidas a partir del marco contextual.

Se espera identificar temas y categorías recurrentes en la bibliografía analizada que permitan identificar desde dónde se plantean los lugares teóricos y conceptuales de comprensión y desarrollo de la oralidad.

Para esta fase se diseñarán matrices de tematización a partir de los temas recurrentes en los resúmenes analíticos y de las categorías de análisis preestablecidas a partir de la contextualización.

2. Finalmente, se realiza la construcción teórica global: Esta fase “Comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por núcleo temático, para mirar los resultados del estudio como vacíos, limitaciones, dificultades, tendencias y logros” (Uribe 2011. p. 203), para el caso de la investigación, con el fin de orientar preguntas, líneas de investigación o propuestas didácticas para potencializar la oralidad en niños(as) durante la primera infancia.

Contextualización

En este apartado se presenta el contexto teórico en que se enmarca la investigación y se desarrollan los planteamientos centrales desde donde se pretende abordar la producción académica seleccionada, con el fin de visibilizar el papel de la escolarización en la potenciación de la oralidad, a partir de las complejas relaciones establecidas entre historicidad, cultura, sujeto, instrucción y desarrollo de la infancia en el ámbito escolar.

Es necesario ubicar en el centro del planteamiento tanto el papel que culturalmente le ha sido asignado a la práctica escolar como potenciador del ser humano, como la relación entre la dimensión histórico-cultural y el desarrollo infantil, pues como lo señala Vygotsky esta dimensión está profundamente interrelacionada con el desarrollo biológico de cada persona (Rockwell 2000).

De tal manera que, en aras de organizar los planteamientos, más que porque estos aspectos se separen en las prácticas socialmente estructuradas (para el caso específico, en el ámbito cultural), se abordará inicialmente la escuela como una institución histórica y cultural heterogénea, significativa para el ser humano, para posteriormente plantear la relación entre la dimensión histórica y cultural y el desarrollo individual y finalmente presentar las categorías apropiación y experiencias como categorías significativas para el estudio de la vida y las relaciones escolares.

La dimensión histórico-cultural en la escuela

Desde la perspectiva de Rockwell (2000) la escuela es “un espacio en el cual, el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto conocedor y otros sujetos que desean aprender” (p. 14).

De tal manera que asumir la escuela como un lugar de encuentro, implica tener en cuenta la multiplicidad de situaciones y relaciones que se pueden presentar en ella a lo largo del tiempo, y cómo esta heterogeneidad genera características diferenciales que se traducen en formas de dividir el tiempo y separar el espacio escolar, de clasificar los estudiantes, de ubicar el encuentro intergeneracional (brindando mayor o menor autonomía a las actividades cotidianas de aprendizaje), de distribuir el conocimiento y de establecer criterios y mecanismos de inclusión y exclusión social, entre otras.

Reconociendo la heterogeneidad de la cotidianidad escolar y teniéndola en cuenta se pueden establecer relaciones entre prácticas escolares específicas y variables del desarrollo humano, como el desarrollo de la oralidad; así como situar las relaciones con otros ámbitos de la sociedad como la política y en particular la política educativa, la familia o las condiciones materiales de existencia de los participantes, pues como se señaló anteriormente, estas heterogeneidades tienen que ver con los usos particulares que se le dan a los signos y herramientas en el encuentro que ocurre entre los sujetos en las escuelas.

Para abordar estas complejidades y mostrar la pertinencia de tener en cuenta la historicidad y cultura en el estudio de las relaciones escolares Rockwell (2000) utiliza

una metáfora de tres planos “que se interceptan en cualquier momento y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas” (p. 15), estos planos son: la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana.

Según Rockwell el plano de larga duración hace referencia a relaciones y prácticas culturales profundas que parecen perdurar y sobrevivir en el tiempo a cualquier acontecimiento, de tal manera que “la larga duración obliga a observar continuidades – elementos, signos, objetos, prácticas- producidas hace tiempo, hace milenios incluso, que aún están presentes en las aulas que observamos o formamos actualmente” (p. 16) como por ejemplo la utilización del lenguaje oral, pues como lo señala Rockwell sin el lenguaje oral “la actividad de mediación intergeneracional que ocurre en la escuela sería inconcebible”(p. 16).

Para explicar la continuidad relativa, Rockwell toma la idea de Agnes Heller (1977) quien la utiliza para referirse a “categorías que emergen de la historia de la vida cotidiana... se despliegan por un tiempo, se desarrollan o bien retroceden” (p. 17) en un juego de continuidades y discontinuidades históricas que en el caso de las relaciones escolares, algunas veces pueden ser comunes a una gran cantidad de escuelas, incluso de todo un país y en otros apenas pueden ser compartidas por los maestros de una misma escuela o zona, lo que implica observar la heterogeneidad y profundas diferencias histórico – culturales de la realidad y relaciones sociales de los ámbitos escolares. Como ejemplos de continuidad relativa se encuentran los usos de la lengua oral y la lengua escrita, los usos de determinados textos que entran y salen de la vida escolar, o los

juegos que se utilizan por un tiempo, desaparecen y reaparecen después con o sin modificaciones.

Respecto a la co-construcción cotidiana, Rockwell señala que este plano se tiende a ver como:

“Un proceso actual micro y sin historia... [pero] la co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky. En este entramado los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales.” (p. 20).

Teniendo en cuenta lo señalado por Rockwell, desde la perspectiva histórico-cultural, la mediación que se da en el espacio escolar entre quien enseña y quien aprende supone una actividad que se presenta en el plano de la co-construcción, y que tiene una dimensión objetiva (procesos de larga duración – cultura escolar heredada) y una dimensión subjetiva, que implica intervención activa de los sujetos que participan en ella, por lo tanto es aquí donde se ubica el desarrollo y potenciación de la oralidad, produciendo y transformando el conocimiento, generando nuevos significados y nuevas prácticas.

Así mismo, es desde el plano de la co-construcción, que es posible analizar cómo en la producción académica se aborda la oralidad y su potenciación, así como las

posibles relaciones que se establecen entre las experiencias vividas por los niños(as) en los contextos cotidianos y el desarrollo de la oralidad.

La dimensión histórica y cultural en el desarrollo humano

Ahora bien, al abordar los procesos que se generan durante el desarrollo del pensamiento infantil, Lev Vygotsky en *Pensamiento y Lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, (1956) aborda las complejas relaciones que se establecen entre la dimensión histórico cultural y el desarrollo infantil; el significado de la palabra como mediador de dicho proceso; y el papel que cumple la instrucción en los procesos de desarrollo del concepto en la infancia.

De tal manera que su teoría se puede considerar un importante complemento a lo ya señalado pues aporta múltiples elementos que permiten problematizar las relaciones que se producen en los procesos educativos y tener en cuenta las complejas relaciones y tensiones que se generan entre sujeto y sociedad, como fundamento para la desnaturalización de la oralidad y la importancia de su potenciación desde los procesos educativos, principalmente en la primera infancia.

Pensamiento y lenguaje en el desarrollo infantil

Para Vygotsky (1956) “la verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual”. (Ídem. P. 30) y en este proceso es fundamental la acción que el niño realiza para adaptarse a la realidad objetiva y satisfacer sus necesidades; de tal manera “que la función principal del pensamiento es conocer y reflejar la realidad” (Ídem. p. 40).

Es a partir de esta relación entre realidad y práctica que se pone de manifiesto la relación entre los factores biológicos y sociales que se movilizan en el niño(a), pues inicialmente debe utilizar las herramientas dadas por el medio para suplir sus necesidades y a medida que las suple y avanza en su proceso de desarrollo biológico, las apropia mediante la palabra, desarrollando también su pensamiento y lenguaje tanto para comunicarse con otros como para alcanzar niveles superiores en el desarrollo del pensamiento.

Lo anterior puede observarse con mayor claridad a partir del análisis de las etapas del lenguaje y las etapas del desarrollo según Vygotsky.

Respecto a las etapas del lenguaje, Vygotsky establece 3: lenguaje externo, lenguaje egocéntrico y lenguaje interiorizado, las cuales se transforman según cambian las funciones del lenguaje y el niño crece. Al inicio de la vida, el lenguaje externo es de vital importancia en cuanto las condiciones de la vida familiar y la educación son determinantes del mayor o menor desarrollo del lenguaje social. Según Vygotsky, citando a Stern y Stern

“en la familia se presentan al niño innumerables exigencias prácticas e intelectuales, tiene que pedir, preguntar y escuchar sobre tantas cosas, que su esfuerzo por comprender y, también, por ser comprendido, es decir su tendencia hacia el lenguaje socializado, comienza a tener un papel principal ya en los primeros años (Stern y Stern, 1928, págs. 148-149).” (Ídem. p. 41)

Según Vygotsky (1956), se ha podido identificar que tanto el lenguaje como el pensamiento parten de raíces genéticas diferentes, y “en el desarrollo del lenguaje del niño podemos constatar una «etapa preintelectual» así como una «etapa prelingüística» en el desarrollo del pensamiento” (p. 57). Así mismo, que antes del año ya se puede identificar en el niño la función social del lenguaje, y que pensamiento y lenguaje se encuentran alrededor de los 2 años, y desde entonces “el pensamiento se hace verbal y el lenguaje, intelectual.” (Ídem. p. 57), este es el inicio de los procesos de formación de los conceptos, los cuales son fundamentales para el desarrollo del pensamiento infantil.

Posteriormente a medida que se suceden las etapas del desarrollo, va tomando cada vez más importancia el lenguaje interno en el desarrollo del pensamiento, siendo el lenguaje egocéntrico el puente en la transformación del lenguaje externo al interno.

Vygotsky refiere que

“el lenguaje egocéntrico, aparte de su función puramente expresiva y de descarga, aparte del simple acompañamiento de la actividad infantil, se convierte con gran facilidad en pensamiento, en el sentido propio de la palabra, es decir, asume la función de una operación planificadora, o de resolución de las dificultades que surgen en el curso de la actividad [de tal manera que] el lenguaje se convierte en interno psicológicamente antes que fisiológicamente. El lenguaje egocéntrico es interno por su función, es un lenguaje para uno mismo, que se halla en el camino de pasar al interior, es un lenguaje medio incomprensible para los que rodean al sujeto. Es un lenguaje que ha brotado interiormente de forma profunda en el

comportamiento del niño, pero a la vez fisiológicamente es todavía un lenguaje externo”. (Ídem. pp. 58 y 59).

El lenguaje egocéntrico da paso al lenguaje interiorizado, que para Vygotsky presenta características propias tanto en estructura como en función. En función, como se señaló anteriormente, es lenguaje para uno mismo, y por tanto se diferencia de la función comunicativa y de relaciones interpersonales del lenguaje externo o social. Tiene una mayor relación con el desarrollo del pensamiento pues “sirve a la orientación mental, a la toma de conciencia, a la superación de las dificultades y los obstáculos, a la razón y al pensamiento” (p. 182) y al pasar del lenguaje egocéntrico al lenguaje interno se genera una facultad del niño para pensar palabras en vez de pronunciarlas. Por su parte, en estructura, el lenguaje interno es diferente del lenguaje externo, al presentar una sintaxis particular con prevalencia del predicado, donde se prescinde de lo que ya se considera obvio para uno mismo.

De tal manera, que, para Vygotsky, “el lenguaje interno se desarrolla mediante la acumulación de prolongados cambios funcionales y estructurales” (p. 64) que van de lo externo a lo interno y que ponen de manifiesto “la dependencia que tiene el desarrollo del pensamiento y el lenguaje respecto a los medios del pensamiento y de la experiencia socio-cultural del niño.” (p. 64), por lo tanto, para la presente investigación comprender cómo se desarrollan estas etapas es de vital importancia, pues su utilización le podría aportar elementos teóricos al maestro(a) para suplir posibles procesos no realizados por la familia de potenciación del lenguaje externo, y brindar al niño(a) los medios óptimos para el posterior desarrollo del lenguaje interno.

Con estas etapas del desarrollo del lenguaje, se corresponden 4 etapas fundamentales del desarrollo:

-Etapa primitiva o natural: Donde las operaciones se presentan como se formaron en las primeras fases del comportamiento. A esta etapa le corresponden el lenguaje preintelectual y el pensamiento preverbal.

-Etapa de psicología ingenua: En ella se desarrolla la experiencia del niño que determina el uso de instrumentos y las primeras operaciones de inteligencia práctica. También se forma

“la principal experiencia psíquica ingenua acerca de las propiedades de las operaciones psíquicas más importantes con que tiene que enfrentarse el niño. Sin embargo... esta experiencia ingenua del niño suele resultar insuficiente, imperfecta, ingenua, en el sentido recto de la palabra, debido a lo cual da lugar al empleo inadecuado de las propiedades psíquicas, los estímulos, las reacciones. En el campo del desarrollo del lenguaje, esta etapa se perfila con extraordinaria nitidez en la evolución general del lenguaje del niño y se manifiesta en que el dominio de las estructuras y formas gramaticales se anticipa en él al dominio de las estructuras y operaciones lógicas correspondientes a esas formas [es decir] el niño domina las oraciones subordinadas, las formas de lenguaje del tipo «porque» «como» «si» «cuando» «por el contrario» o «pero» mucho antes de llegar a dominar las relaciones causales, temporales, condicionales, adversativas, etc. El niño domina la sintaxis del lenguaje antes que la del pensamiento.” (Ídem. p. 59).

Nuevamente, este aspecto resulta de gran relevancia al abordar los procesos educativos durante la primera infancia, en cuanto a tener claridad que la función que moviliza el lenguaje no va en sintonía con el pensamiento, pero para el desarrollo del pensamiento se requiere que el niño(a) pueda conocer y desarrollar estas formas del lenguaje, permitiendo generar acciones orientadas a potenciar procesos comunicativos orales en los niños(as) en edades tempranas.

-Etapa del signo externo: En esta etapa el niño puede resolver tareas psíquicas con ayuda de operaciones externas y del recuerdo, por ejemplo, operaciones matemáticas con ayuda de los dedos. En el desarrollo del lenguaje se corresponde con el habla egocéntrica del niño. (Ídem. p. 59) Esta etapa según Vygotsky tiene su máxima expresión alrededor de los 3 años y va desapareciendo alrededor de los 7 años.

“La cuarta etapa es el estadio del «crecimiento hacia dentro» porque lo caracteriza ante todo el que la operación externa se convierte en interna”. (Ídem. p.59).

En este proceso de desarrollo de lo externo a lo interno, en el cual se van complejizando cada vez más las relaciones entre realidad, lenguaje y pensamiento, hasta aparecer el pensamiento lógico al final de los 12 años del niño, Vygotsky, por una parte, insiste en que ni en la niñez, ni en la adultez, obligatoriamente el lenguaje y el pensamiento se relacionan, y aunque una parte de estos procesos de lenguaje y pensamiento coinciden, específicamente en “la esfera del pensamiento verbal” (Ídem. p. 60) -que para Vygotsky es una forma histórico-social y no una forma natural del comportamiento-, quedan fuera otras formas del pensamiento no verbal y el lenguaje no

intelectual que no mantienen ningún nexo causal con el pensamiento verbal, como la inteligencia práctica (Ídem. p. 60).

La formación del concepto durante el desarrollo infantil

Vygotsky refiere que “la formación del concepto o la adquisición del significado por parte de la palabra es el resultado de una actividad compleja (el manejo de la palabra o el signo) en la cual intervienen y se combinan de un modo especial todas las funciones intelectuales básicas”. (Ídem. pp. 72 y 73).

Dicha formación del concepto es el proceso diferenciador y determinante del desarrollo del pensamiento conceptual, aunque en este también participen la asociación, la memoria, atención o los juicios e ideas, pues para Vygotsky, a diferencia de estos, es la formación de conceptos la única capaz de explicar la aparición de nuevas formas de pensamiento que se distinguen de otras operaciones intelectuales elementales. (Ídem. p. 73).

Así mismo, señala que incluso en los adultos la formación del concepto difiere de su definición verbal, es decir que “el primero puede aparecer antes y actuar independientemente del segundo. El análisis de la realidad con ayuda de los conceptos surge mucho antes que el análisis de los propios conceptos” (Ídem. p. 99), de tal manera que un niño(a) puede utilizar un concepto adecuadamente en situaciones relacionadas con su vida cotidiana, pero es probable que no pueda definirlo adecuadamente.

Vygotsky define 3 fases del desarrollo de los conceptos: formación de imágenes sincréticas, pensamiento por complejos, -que presenta varias etapas, de las cuales la más

importante por su función son los pseudoconceptos-, y conceptos. Estas fases se van desarrollando gradualmente hasta que se manifiestan en determinadas edades pues requieren ciertas condiciones, estructurales, funcionales, genéticas y sociales para su formación.

Las imágenes sincréticas se caracterizan por un tipo de pensamiento coherente incoherente en el cual el niño(a) confunde sus propias impresiones con las relaciones de las cosas (Ídem. p. 77) imperando la subjetividad y egocentrismo del niño. Por su parte, el pensamiento por complejos se caracteriza porque el niño(a) reúne “figuras homogéneas en un mismo grupo, formando con ellas complejos acordes a las relaciones objetivas que empieza a descubrir en las cosas” (Ídem. p. 77).

El pensamiento por complejos ya es pensamiento coherente y objetivo, aunque no iguala a la coherencia alcanzada durante la tercera fase en el desarrollo del concepto. Según Vygotsky la diferencia entre la segunda y la tercera fase del desarrollo de los conceptos es que los complejos “se construyen siguiendo leyes del pensamiento muy distintas a las de los conceptos” (Ídem. p. 77), ya que los complejos se basan en relaciones concretas y reales y se relacionan con la experiencia inmediata, no con abstracciones como en los conceptos. Es decir “son una generalización o unión de objetos concretos diferentes” (Ídem. p. 78).

El concepto por su parte

“se basa en relaciones de un solo tipo, lógicamente equivalentes entre sí... los objetos están generalizados según un solo atributo; por el contrario, en los complejos lo están por múltiples vínculos reales. Por eso, el concepto

refleja una única conexión entre los objetos, una relación relevante uniforme, mientras que el complejo refleja una conexión práctica, casual y concreta”.

(Ídem. p. 78).

Volviendo a los complejos, específicamente a los pseudoconceptos, estos se desarrollan en la última etapa del pensamiento por complejos y son definidos por Vygotsky como

“un complejo compuesto por una serie de objetos concretos, que fenotípicamente, es decir, por sus características externas, coincide plenamente con el concepto; pero que, en su naturaleza genotípica, por sus condiciones de aparición y desarrollo y por las conexiones causales dinámicas que le sirven de base, no es en modo alguno un concepto. En el aspecto externo, nos hallamos ante un concepto; en el interno, ante un complejo. Por eso lo denominamos pseudoconcepto”. (Ídem. p. 82)

Para Vygotsky los pseudoconceptos son

“la forma predominante y con frecuencia la única en el pensamiento de la vida real del niño preescolar... [sin embargo, estos] no se desarrollan libre y espontáneamente según las directrices del propio niño, sino siguiendo determinadas direcciones preestablecidas ya para el desarrollo del complejo por el significado dado a las palabras en el habla de los adultos” (Ídem. p. 83).

De tal manera que son los adultos los que a través del significado de las palabras predeterminan el desarrollo de las generalizaciones del niño(a), aunque el niño(a) piense desde su nivel de desarrollo intelectual, asimilando “los significados ya elaborados de

las palabras, pero no los objetos complejos concretos que tiene que elegir por sí mismo” (Ídem. p. 83).

De lo anterior se puede extraer que la riqueza del lenguaje y de la palabra transmitida del adulto al niño(a) en su medio sociocultural enriquece el pensamiento del niño(a) en cuanto al proceso de formación del concepto, aunque no condiciona su utilización; de ahí la importancia de tener en cuenta el medio familiar y cotidiano del niño(a) cuando se piensa en potenciar la oralidad, lo cual implica a su vez tener en cuenta su historia y experiencias en el medio en que se desarrolla.

Al respecto Vygotsky señala que

“los momentos principales del desarrollo de los conceptos, deben ser considerados históricamente e interpretados como el reflejo de los estadios fundamentales que atraviesa en la realidad el desarrollo del pensamiento del niño. Aquí, la perspectiva histórica se convierte en la clave de la interpretación lógica de los conceptos. La perspectiva evolutiva es necesaria para explicar el proceso en su conjunto y cada una de sus etapas por separado”. (Ídem. p 87).

Cabe señalar que, para profundizar en este aspecto, Vygotsky aborda la historia del desarrollo de la lengua donde muestra las características del pensamiento en complejos como base de su desarrollo en el ámbito sociocultural (Ídem. p. 90).

Ahora bien, para Vygotsky el direccionamiento realizado por el adulto en el proceso de desarrollo del concepto no corresponde solo al medio familiar y de hecho le brinda una principal importancia a la relación entre instrucción y desarrollo infantil, de

tal manera que a continuación se abordan las consideraciones al respecto que se consideran de gran relevancia para la presente investigación.

Relación entre instrucción y desarrollo infantil

Vygotsky (1956) refiere que los conceptos se forman y desarrollan bajo condiciones externas e internas diferentes, dependiendo de si se originan en la instrucción escolar o en la experiencia personal del niño y analiza las relaciones existentes entre conceptos espontáneos (definidos por Vygotsky como los formados en la vida diaria) y los conceptos no espontáneos y dentro de estos los científicos, cuya principal fuente de desarrollo es la instrucción.

Para Vygotsky la formación de estos conceptos hace parte de un proceso único: la evolución de la formación del concepto, y se relacionan e influyen constantemente, de tal manera que como proceso unitario no son antagónicos, ni se excluyen mutuamente, pero la mente del niño(a) enfrenta problemas diferentes cuando asimila los conceptos en la escuela que cuando se la deja a su voluntad.

Vygotsky señala que a partir de la instrucción

“es posible enseñar nuevos conceptos y formas de una palabra y puede ser fuente de desarrollo superior de los propios conceptos que ya se han formado en el niño. Es posible, en definitiva, influir directamente sobre el concepto durante el curso de la instrucción escolar. Pero como muestra la investigación, esta labor no constituye el final, sino el comienzo del desarrollo del concepto científico y no sólo no excluye los propios procesos de desarrollo, sino que les da una nueva orientación, situando los procesos

de enseñanza y desarrollo en unas relaciones nuevas y muy favorables desde el punto de vista de las tareas finales de la escuela” (Ídem. p. 107)

De tal manera que respecto a los conceptos no espontáneos Vygotsky identifica la instrucción como una de las principales fuentes de conceptos infantiles, pues direcciona su desarrollo y determina la evolución mental completa, al hacer que el niño reflexione y sea consciente de su propio proceso mental, desarrollando conocimientos y destrezas que pueden ser transferidas a otras áreas relacionadas del pensamiento. (112)

Vygotsky señala que el niño(a) utiliza primero los recursos lingüísticos que ha aprendido del adulto de forma práctica antes de reflexionar sobre ellos, pues no sabe que los posee y por lo tanto su utilización es involuntaria, pero en la escuela se vuelve consciente de lo que hace y lo que antes era automático pasa a ser “voluntario, intencional y consciente”. (Ídem. p. 136). De ahí que refiera que la instrucción generalmente precede el desarrollo, ya que el niño adquiere determinados hábitos y destrezas antes de aplicarlos deliberadamente.

Para Vygotsky todo niño puede hacer más con ayuda de lo que puede hacer por sí solo, aunque dentro de los límites de su estado de desarrollo y posibilidades intelectuales, por lo tanto, la imitación y cooperación son fundamentales en la instrucción, y ésta se debe orientar hacia nuevos niveles de desarrollo del niño, teniendo en cuenta tanto el umbral inferior como el umbral superior de la instrucción, pues

“Sólo dentro de los límites existentes entre estos dos umbrales puede resultar fructífera la instrucción. Sólo entre ellos está encerrado el período óptimo de enseñanza de la materia en cuestión. La enseñanza debe orientarse

no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo.” (Ídem. p.141).

Respecto a lo cual, cabe señalar que esto implica un conocimiento profundo por parte de quien da la instrucción tanto de la etapa del desarrollo del pensamiento en la cual se encuentran los niños(as) como de las etapas y funciones del pensamiento, así como de las relaciones complejas que se presentan entre ellas, con el lenguaje y con el medio socio-cultural en que se desarrollan, ya que se requiere un cierto mínimo de madurez de las funciones del pensamiento para orientar hacia niveles superiores.

Por lo tanto, a partir de la teoría de Vygotsky, se podría concluir que en los procesos educativos es de vital importancia tener presente los alcances del desarrollo psicológico de los niños(as) según la edad, el grado de generalidad de los conceptos reales del niño(a) en relación con las etapas de formación del concepto y la forma en que el medio socio-cultural (familiar y cotidiano) puede o no haber aportado en la estructuración de su pensamiento, lo cual, aporta al maestro(a) pautas para establecer qué y cómo enseñar al niño(a) y puede ser más preciso respecto al concepto que está introduciendo y el momento propicio para hacerlo.

Cabe señalar que esto implica responsabilidad, conocimiento y observación tanto de las vivencias del niño como del medio en que se desenvuelve, así como respecto a la utilización del significado de la palabra que le sea útil al aprendizaje del niño(a).

A partir de lo anterior, en el área del lenguaje, la relación entre desarrollo e instrucción durante la primera infancia, se puede orientar principalmente a potenciar la

oralidad en relación con la entonación, el conocimiento y la utilización de palabras respecto al mundo que rodea al niño y a los objetos concretos que el niño(a) está conociendo, para lograr la adquisición de palabras y enriquecimiento de significados por su parte de acuerdo al medio en que se desenvuelve, lo cual implica tener en cuenta el papel del adulto en el proceso, desarrollando la oralidad como un lenguaje importante en sí mismo, por sus particularidades y posibilidades comunicativas y de desarrollo del pensamiento.

Apropiación y Experiencia: Categorías conceptuales para el estudio de la vida escolar

Retomando a Rockwell, finalmente cabe señalar que para construir puentes conceptuales entre las diferentes disciplinas que se ocupan de las culturas y las relaciones que se establecen en el ámbito escolar, se requiere buscar categorías que permitan una mirada histórica de los procesos que se viven en la escuela, como son la noción de apropiación y la categoría de experiencia, de tal manera que a continuación se abordarán resumidamente.

Frente a las diferentes interpretaciones posibles, Rockwell (1996) utiliza el concepto Apropiación de la siguiente manera:

“apropiación simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toma posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo alude al tipo de cultura

fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, practicas, palabras y gustos; tal y como son experimentadas por las personas” (p. 2).

Así mismo, Rockwell, interpretando a Roger Chartier (1993:7), llama nuestra atención sobre cómo los objetos y formas culturales comunes se apropian diferencial y colectivamente a partir de su incorporación y puesta en uso en situaciones particulares, en un proceso en el cual “se transforma, reformula y excede lo que es recibido” (ídem p. 2).

A partir de lo anterior Rockwell, nos muestra cómo los sujetos sociales mediante un proceso selectivo apropiamos aspectos particulares de la escuela para ser reordenados, adoptados a nuevas metas o transformados en el proceso de producción cultural que es la escolarización y que raramente puede ser capturado por la socialización o transmisión vertical.

De tal manera que la apropiación tiene que ver con el convencimiento respecto al hacer y con las complejidades de las resistencias, resignificaciones e incorporaciones de los recursos culturales, o la utilización de conocimientos en la actividad escolar, lo cual se realiza de forma diferenciada por los sujetos, mediante un proceso selectivo para ser reordenado a nuevas metas o transformado.

En el mismo sentido, Rockwell (2000) utiliza el concepto de Experiencia desarrollado por Vygotsky, al señalar que el autor tiene en cuenta que en el curso del desarrollo infantil “los elementos y las relaciones sociales que son “interiorizadas” [están mediadas] por la historia propia de los niños, por su experiencia acumulada anteriormente.” (P.21) para lo cual utilizaba el termino perezhivaine, que Rockwell lo

traduce como experiencia, pero que otros autores denominan vivencia, ya que el término no tiene traducción precisa al español.

Según Rockwell retomando a Van der Veer y Valsiner (1991), el término *perezhivaine* se refiere a “un proceso temporal amplio, que integra emoción, interpretación y conciencia” (Ídem. p. 21), y refiere que con este término Vygotsky, explicaba cómo los mismos eventos generan en los niños una vivencia diferencial, que marca y matiza la forma en que el medio escolar puede influir sobre el desarrollo infantil.

De tal manera que, en los procesos escolares, es útil analizar la actividad cotidiana y las relaciones y experiencias subjetivas e intersubjetivas que se generan en ellas, así como tener en cuenta la historia de vida de los niños(as) y demás integrantes de la escuela y cómo los niños(as) y sus maestros utilizan y se apropian del lenguaje y demás recursos y herramientas culturales en la cotidianidad, pues esto aporta en la co-construcción de la vida cotidiana escolar, en el desarrollo del pensamiento de los sujetos y por lo tanto es significativo en el logro de los objetivos propuestos por los maestros(as) en el aula y de los fines de la educación, en permanente relación con los demás ámbitos de la sociedad.

Categorización y análisis de la masa documental

En este apartado se realiza una descripción del proceso metodológico empleado para hacer el análisis de la masa documental, proceso que implicó la lectura cuidadosa de los documentos y la elaboración de resúmenes analíticos con el fin de dar cuenta de los argumentos y conclusiones encontrados en los textos seleccionados. A partir de los cuales, posteriormente, se establecieron categorías que muestran recurrencias y se realizaron comparaciones e identificaron relaciones con el marco contextual propuesto en la investigación.

Considerada como un proceso que se adquiere naturalmente, no se encuentra fácilmente información, investigación o artículos que aborden de forma teórica y/o conceptual la idea de potenciar la oralidad durante la primera infancia en contextos escolares. De tal manera que, para la presente investigación, se seleccionaron trece (13) artículos disponibles en Internet, sin tener en cuenta la fecha de publicación, e inicialmente se organizó la información básica de los documentos y se realizaron resúmenes analíticos (anexo 2) a partir de los cuales se identificaron los siguientes aspectos generales:

- De los textos seleccionados, seis corresponden a resultados de investigación, cinco son propuestas pedagógicas y didácticas para trabajar con primera infancia, uno corresponde a resultados de evaluación curricular y una ponencia que caracteriza el discurso del maestro y presenta una propuesta de formación docente. Siete de los textos analizados son de Colombia, dos de Argentina, dos de México y dos de España. Cabe

señalar que cuatro de los artículos no abordan directamente la oralidad, pero se seleccionaron como parte de la masa documental porque trabajan aspectos de interés en el ámbito académico que están directamente relacionados con la primera infancia, como son el aprendizaje de la lectura y la escritura y la relación lenguaje- cultura – sociedad – escuela que se encuentra especificada en el marco contextual de la presente investigación.

-Se encontró que, en su gran mayoría, los textos analizados presentan coherencia interna en los postulados, la cual se evidencia en la firmeza de los planteamientos de los autores y con relación al marco conceptual propuesto.

-Entre los principales propósitos descritos por los autores respecto al trabajo realizado se encontró: -Conocer la forma en que los profesores de educación inicial enseñan a los niños a leer y escribir; -estudiar los conceptos de los maestros sobre enseñanza de la oralidad como primer paso para transformar las prácticas hacia unas que brinden mayor atención a la oralidad; -presentar los relatos sobre la oralidad de los maestros desde dos perspectivas de análisis: la lingüística y la pedagógica; -elaborar propuestas pedagógicas para trabajar la oralidad con niños de primera infancia; -evaluar los aprendizajes adquiridos por niños de preescolar en el campo de lenguaje y comunicación; -caracterizar el discurso de aula en preescolar para realizar una propuesta de formación docente para desarrollar el lenguaje de forma contextualizada y en la que se vincule activamente a los niños.

-Y entre las conclusiones que se consideran más relevantes por su relación directa con la potenciación de la oralidad en la primera infancia, se encontró que: -la principal fuente de aprendizaje de los maestros del ciclo inicial es la práctica profesional; -en el contexto de educación para la primera infancia se asume que hablar es desarrollar la oralidad y se requiere consolidar una base empírica, analítica para el abordaje progresivo, sistemático y fundamentado de la lengua oral; -los estudiantes usan la oralidad según las estrategias de los docentes y con relación a lo escrito y al aprendizaje de géneros literarios que ejercitan la memoria, la lectura y la escritura; -es posible integrar activamente y con resultados positivos a la familia a una propuesta educativa que busque el desarrollo de niños(as) en desventaja socioeconómica; -con la potenciación de la oralidad de lo que se trata es de enseñar destrezas y habilidades para pensar sobre las experiencias, por lo tanto el lenguaje es el propósito central de la educación, a través del cual se cumplen los demás objetivos; -para algunos autores es importante desde el lenguaje oral, anticipar la futura relación del niño con la escritura, sin limitarse a esto, pues la oralidad se observa como significativa en sí misma; -los estudiantes requieren dar coherencia y usar referentes adecuados al relato que narran y las habilidades que menos dominan tiene que ver con hacerse entender y con las habilidades que deben tener para la adquisición de la cultura escrita.

Categorías encontradas en la masa documental

Posteriormente, con el fin de identificar desde dónde se plantean los lugares teóricos y conceptuales de comprensión y/o desarrollo de propuestas para potenciar la oralidad en contextos escolares, se utilizaron los resúmenes para establecer categorías de

análisis según áreas emergentes, núcleos temáticos, e intereses presentes en la masa documental (Anexo 3). Se identificaron recurrencias en torno a los siguientes núcleos temáticos y subtemas:

La idea de la oralidad y conceptos relacionados, los cuales, en cada uno de los textos presentan significaciones y posturas de análisis diversas. Cuyos subtemas fueron: lenguaje oral, lenguaje, alfabetización, relación entre oralidad y escritura, y relación sujeto - entorno sociocultural – escuela,

Didáctica, con los subtemas: vínculo maestro contenido, el adulto como mediador de los procesos de aprendizaje del niño; conocimiento de la materia, primacía del conocimiento práctico, creencias de los maestros sobre la enseñanza de la oralidad y, principalmente, estrategias, temáticas y actividades para el desarrollo de la oralidad; y, dificultades para la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad.

De tal manera que, teniendo presente que, en las relaciones culturales socialmente establecidas, estos núcleos temáticos y subtemas se presentan de forma interrelacionada, se establecieron dos grandes categorías analíticas al considerar que son aspectos claves para la potenciación de la oralidad en la primera infancia y que abarcan los principales intereses de la masa documental analizada:

Sentidos y Propósitos de la oralidad en la primera infancia

En “...el lenguaje como proceso totalizador ...se integran la actividad representativa, interactiva y expresiva del hombre, en el marco de una praxis social y cultural” P. 33.

El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva,
discursiva y cultural.

A partir de las diferencias encontradas respecto a las significaciones y abordajes del lenguaje oral y los conceptos asociados en los documentos de la masa documental analizada, así como en el núcleo temático dificultades para la enseñanza y aprendizaje de la oralidad, se estableció la categoría analítica *Sentidos y Propósitos de la oralidad en la primera infancia*, desde la cual se pretende presentar la diversidad de posturas que guían las acciones orientadas a potenciar o no la oralidad en edades tempranas, teniendo en cuenta que es la significación que se atribuye a la oralidad en un contexto sociocultural e histórico determinado, lo que configura y guía los sentidos y propósitos que se plantean para trabajarla.

Al respecto, cabe señalar que aun cuando la potenciación de la oralidad debería asumirse desde todas las funciones del lenguaje por su relación con el desarrollo integral de la infancia, en los textos analizados, incluido el marco contextual de la presente investigación, se identifican como principales sentidos y propósitos orientadores de la potenciación de la oralidad los relacionados con sus funciones interactivas y cognitivas, pero la función lúdica, no es asumida como un aspecto primordial, aun cuando es fundamental su abordaje por la relación que tiene con el conocimiento del entorno y los mundos posibles que los niños y niñas producen y reproducen a través del juego y la imaginación.

De tal manera, que a continuación, se establece como en los documentos analizados se privilegia una u otra función del lenguaje para dar sentido a la idea de potenciar la oralidad:

En el texto de *etnoeducación Asociación casita de niños para la investigación y promoción de la educación infantil del norte del Cauca y Sur del Valle del Cauca ASOCAS* (Larrahondo 2011), aunque la oralidad no se aborda directamente, entendida como la posibilidad de conversar, preguntar, conocer la historia y la memoria cultural no escrita, se la utiliza como un medio central para la implementación de la propuesta pedagógica en la que se pretende que niños y niñas de primera infancia construyan su identidad como afrodescendientes, a partir de la experimentación y la relación directa con su comunidad, de tal manera que la oralidad toma sentido en cuanto está intrínsecamente relacionada con el ser, se identifica como fundamental para el desarrollo de la vida y se relaciona con las experiencias personales y comunitarias.

Por su parte, en el texto *Estudios sobre oralidad* (Suarez 2014), en donde se refiere que la oralidad es abordada por los maestros desde una perspectiva lingüística o una perspectiva pedagógica; al ser la oralidad definida desde esta última perspectiva, a partir de un enfoque pragmático – lingüístico, relacionado con el uso y las funciones que se le dan social y culturalmente al lenguaje, según refiere la autora, se puede comprender que los maestros consideren la comunicación como un multicanal, y que a partir de sus creencias se dé por hecho que la familia la enseña, asignándosele una utilización instrumental en la escuela, relacionada principalmente con la escritura y dejando de lado

el desarrollo del discurso y los demás géneros orales que según Suárez son centrales porque se relacionan con procesos de pensamiento, subjetividad e interacción social.

Como se señaló anteriormente y en los textos referidos, en general se privilegia la función social o interactiva del lenguaje (incluso en los textos centrados en la alfabetización y la escritura): ya sea en relación con su utilización como instrumento de comunicación y mediación de la actividad social; para favorecer relaciones interpersonales; con la generación de identidad y capacidades para actuar como ciudadanos y solucionar problemas; reconocerse como locutor e interlocutor para potenciar el derecho a la igualdad de expresión, de valores y sentimientos a partir de los significados que se otorgan a las representaciones del mundo; o haciendo referencia a la utilización instrumental del lenguaje oral, específicamente en función del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En segunda instancia, en algunos de los artículos analizados, se plantea la importancia de la función cognitiva, en cuanto a la relación entre pensamiento y lenguaje -abordada de manera profunda en el marco contextual de la presente investigación- al referirse, que, por medio de la palabra, se acrecienta el intelecto al construirse significados y conceptos y no meras representaciones del mundo, y se reitera que el lenguaje se desarrolla en relación con el desarrollo afectivo y cognitivo.

En tercer lugar, algunos de los autores analizados abordan la importancia de la función estética o lúdica del lenguaje, pero más que a partir de una justificación teórica,

se hace mediante la elaboración de propuestas y actividades lúdicas articuladas con estrategias discursivas y narrativas en un contexto de experimentación.

Frente a lo cual, identificar en el artículo *El desarrollo de la oralidad en el preescolar - Práctica cognitiva, discursiva y cultural* (Jaimes y Rodríguez - 1996) y en otros textos de la masa documental, el abordaje explícito de la función lúdica o recreativa, permitió el enriquecimiento de la mirada integral del desarrollo del lenguaje, el cual no solo es importante en función de los aportes que le genera al intelecto y a las relaciones interpersonales, o para el enriquecimiento de la cultura en un contexto histórico determinado, sino también respecto a su vinculación con las posibilidades de acción de los sujetos, en relación con las facultades que los niños y niñas tienen de crear nuevos relatos, palabras, significados y experimentar nuevas formas de vivir el mundo a través del juego y la imaginación.

Al respecto Jaimes y Rodríguez (2006) citan al Vygotsky quien refiere que

“La función recreativa del lenguaje posibilita la invención de la realidad mediante la construcción de mundos posibles. Esta función está ligada íntimamente con la imaginación, “permite al niño entrar en un mundo ilusorio e imaginario en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida. Este mundo es lo que llamamos juego” Vygotsky 1989:142.

Así mismo, es fundamental el abordaje realizado en algunos textos, desde donde se identifica como primordial dar sentido a la potenciación de la oralidad desde el reconocimiento de la relación de complementariedad que existe entre la oralidad, la lectura y la escritura como modos de producción del lenguaje, que aun cuando tengan

sus propias características y funcionamiento deben ser abordados simultáneamente, entendiendo (lo cual, se observa en las estrategias y propuestas para trabajar con primera infancia) que la escritura en el ciclo inicial va más allá del aprendizaje y repetición de grafemas y combinaciones o de la lectura de cuentos, e implica metodológicamente la utilización por parte del maestro de formas variadas e interconectadas que vinculen a los niños y niñas con dichos modos de producción del lenguaje, tales como preguntas con respuestas abiertas, reforzamiento de la producción verbal, lectura de imágenes, lectura dialogada o escritura inventada entre otros.

Didáctica de la Oralidad

“La escucha del docente es tan importante como su palabra para fortalecer la oralidad en los niños. Para que un niño desee hablar tiene que haber un adulto dispuesto a escuchar”

El desarrollo de la oralidad en las infancias

El abordaje de la oralidad a partir de la Didáctica es importante y necesario en la medida en que, para los maestros de educación infantil, el lenguaje como ya se observó anteriormente, se relaciona con procesos interactivos, cognitivos y lúdicos, y, por tanto, atraviesa todas las áreas del saber escolar, más aún, en esta etapa en particular, cuando como se señaló en el marco contextual y en algunos de los textos analizados, los niños y niñas dependen del medio sociocultural, de la instrucción y la experiencia para desarrollar el lenguaje externo e interno, el pensamiento y formar conceptos. De tal

manera que, es la escuela a partir de la instrucción, la llamada a suplir posibles procesos no realizados por la familia y el medio cotidiano.

De ahí que se requiera, como se señaló en los textos *El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre conceptos de los docentes* (Gutiérrez y Rosas - 2008) y *El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza - La alfabetización inicial* (Guzmán y Guevara 2012), observar la oralidad como objeto de estudio y que se realice un abordaje reflexivo, sistemático y fundamentado teórica y conceptualmente, de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en la primera infancia, en donde, se interrelacionen el conocimiento de la materia, las necesidades de desarrollo según la etapa en que se encuentre el niño y las estrategias, temáticas y actividades a desarrollar respecto a la oralidad, así como la escritura y la lectura, anticipando desde la formación docente los problemas planteados en la masa documental, entre los cuales se encuentran el uso jerárquico del lenguaje en donde prima una relación vertical entre maestro y estudiante que privilegia la trasmisión y aceptación de ordenes sobre el dialogo y la relación niño – niño; así como, la primacía que se da por parte de los maestros de preescolar a las creencias y al conocimiento práctico como principal orientador de quehacer profesional sobre los desarrollos teóricos, epistemológicos y conceptuales de la oralidad y el lenguaje, lo cual se evidencia al observar la oralidad como connatural al proceso educativo y al utilizarla como herramienta de aprendizaje, más que como un área que debe desarrollarse en sí misma.

Esto a su vez, debe permitir avanzar en los procesos de co-construcción de la oralidad al brindar la posibilidad del diálogo, la argumentación y emisión de juicios y la generación de pensamiento crítico a los diferentes miembros de la comunidad educativa, de la cual hacen parte activa los niños y niñas, aprovechando las diferencias y posibilidades de encuentro que ofrece la escuela.

En tal sentido, como prioridad para el desarrollo de la primera infancia, debe estar la acción discursiva y la realización de actividades orientadas a potenciar el lenguaje, permitir la producción y expresión oral del niño(a) mediante la realización de actividades contextualizadas y en relación de complementariedad con la literatura y la preescritura, lo cual implica que el maestro ceda su lugar como centro de la enseñanza para que los niños y niñas puedan hablar, escuchar, narrar, argumentar, jugar. Como se señala en el texto *La expresión oral en el niño preescolar* (Chávez, Macías, Velásquez y Vélez – Sin fecha) las experiencias comunicativas deben ser significativas para los niños(as), lo cual implica que se reconozca y dé valor a su voz y a la construcción que se encuentran haciendo del mundo, dándoles un lugar central como sujetos de acción que se construyen en relación con el otro, a través del lenguaje y no como un seres pasivos y receptivos que lo utiliza de forma instrumental.

Relaciones entre la masa documental analizada y el marco contextual

Al analizar los encuentros y desencuentros con las categorías preestablecidas a partir de la contextualización, se pudo establecer que en mayor o menor medida en los textos analizados se abordan aspectos considerados fundamentales desde la presente investigación, tales como la relación entre experiencia y el desarrollo de la oralidad, la

importancia del medio sociocultural para el desarrollo del lenguaje y la relación entre instrucción y desarrollo infantil, esta última a partir de la utilización del andamiaje como forma de mediación privilegiada para brindar ayuda a los niños y niñas en aras de que progresivamente puedan ejecutar tareas cada vez de forma más autónoma.

Sin embargo, pese a que, en gran parte de los textos, se tiene en cuenta el Constructivismo y principalmente el Constructivismo Sociocultural, la dimensión histórica y cultural del desarrollo humano, es abordada únicamente en el texto *Una propuesta educativa sociocultural para centros de desarrollo infantil* (Peralta, 1997), en donde se realiza una propuesta educativa para brindar atención a niños con necesidades básicas insatisfechas, y se aborda entre otros aspectos, la integralidad de la enseñanza del lenguaje, tanto desde la dimensión subjetiva como desde la dimensión histórica y cultural, integrando activamente a la familia al proceso formativo como complemento del rol del maestro. Con lo cual, es posible concluir que al tenerse en cuenta el Constructivismo sociocultural en los textos analizados, la atención se centra en proporcionar herramientas para que los niños se desenvuelvan en el mundo, pero no se tiene muy en cuenta que es el contexto histórico y sociocultural en donde se les asigna o no significación y donde se controlan los procesos a través de los cuales se accede a unas herramientas culturales u otras y por lo tanto que este es un aspecto fundamental si se quieren disminuir o afrontar las potenciales desigualdades en cuanto al desarrollo de la oralidad con las que los niños ingresan al contexto educativo.

Por otra parte, en ninguno de los textos se abordan explícitamente las etapas del desarrollo infantil, las etapas del lenguaje, la formación del concepto en el niño o los

procesos de apropiación como fundamento para el desarrollo del lenguaje y la potenciación de la oralidad en la primera infancia.

Consideraciones finales

En internet, es posible encontrar fundamentación conceptual, pedagógica y didáctica para potenciar la oralidad y el lenguaje en la primera infancia, pese a esto, en los artículos de investigación y el artículo de evaluación del currículo analizados, se concluye que hay una disociación entre esta y la práctica de la enseñanza, pues el proceso formativo de la oralidad se da en función de la enseñanza de grafemas y combinaciones, lo cual no corresponde ni a las necesidades de los niños(as), ni con los propósitos para el desarrollo del lenguaje oral y escrito durante la educación inicial.

Al respecto es conveniente señalar que, en los textos analizados, ya sea el lenguaje, el lenguaje oral, la alfabetización, la escritura o la lectura son frecuentemente abordados como fuente de recreación, instrumento de comunicación y herramienta de aprendizaje. Entonces, si tenemos en cuenta lo referido por Guzmán y Guevara (2012) quienes señalan que la principal fuente de aprendizaje de los maestros de preescolar es la práctica cotidiana, cabe la posibilidad de que el significado de dichos conceptos se superpongan y que estén siendo utilizados de forma difusa para referirse a una misma estrategia didáctica, con lo cual se reitera una vez más la importancia de la formación teórica y conceptual y el conocimiento de la materia, de tal manera que sea posible diferenciar las acciones pedagógicas necesarias y adecuadas para desarrollar cada uno de estos aspectos. Esto, más allá de lo teórico y metodológico implica consideraciones éticas, pues si el maestro cuenta con el conocimiento de la materia, en este caso la

lengua oral y las posibles implicaciones que su desarrollo o no trae a los niños, y las problematiza constantemente, su quehacer profesional se enriquece.

De tal manera, que se reitera la necesidad de desnaturalizar el uso del lenguaje oral y brindar mayor importancia a la palabra y el significado que es transmitido al niño por parte del adulto, así como al papel principal que cumple la instrucción para orientar el desarrollo del pensamiento a niveles superiores, pues esto le puede permitir a los maestros incidir intencionadamente tanto en el proceso de desarrollo de los conceptos que ya se han formado en el niño(a), como en la formación de nuevas palabras y en la adquisición de conciencia de lo que hace, de tal manera que pueda tener cada vez más opciones que le brinden autonomía en su utilización y posibilidades de transferir a otras áreas del pensamiento los conocimientos y destrezas adquiridos.

También es conveniente tener en cuenta, como lo señala Vygotsky, que el lenguaje se relaciona directamente con la acción y el conocimiento experimental del mundo, principalmente durante la primera infancia, cuando está presente el pensamiento concreto; y que la vinculación intencionada de significaciones se realiza a partir de la instrucción, la cual precede al desarrollo. De ahí, que la realización de acciones pedagógicas que tengan en cuenta la imitación, la cooperación y el conocimiento de palabras respecto a los objetos concretos y el mundo que rodea al niño(a) sean fundamentales en el quehacer del maestro del ciclo inicial.

Por otra parte, al priorizarse alguna de las funciones del lenguaje, limitar la oralidad al aprendizaje de la escritura o al abordar la oralidad desde alguno de los componentes del conocimiento didáctico del contenido, también se genera una

fragmentación de la realidad social y cultural, y es precisamente esta fragmentación para el estudio y reflexión teórica y conceptual, lo que incide en que se realicen prácticas aparentemente inconexas, y que en realidad generan un efecto no estructurado, sistemático o intencionado en la enseñanza y la utilización del lenguaje y particularmente del lenguaje oral durante la primera infancia.

De ahí que también se requiera problematizar la enseñanza de la oralidad desde las interacciones entre historia y desarrollo social y humano, tener presente como señalan tanto Rockwell como Vygotsky, que a través de la producción y reproducción de formas culturales y sociales a través del tiempo, se configuran significados, maneras de hacer y artefactos culturales que inciden en el desarrollo biológico, social y cultural del niño(a) y por lo tanto, que desde la producción académica se requiere utilizar categorías de análisis que permitan una mirada histórica de lo vivido en la escuela por parte de maestros y estudiantes y comunidad educativa en general, y de las formas en que se relacionan a través de la acción, la palabra, la emoción, la interpretación y la conciencia, lo cual implica además, tener en cuenta las historias de vida de los niños y niñas, pues es a través de la experiencia acumulada anteriormente que van a aceptar, resistir o transformar lo aprendido en la escuela.

De tal manera, que es de gran importancia para la producción y reproducción académica orientada a potenciar el desarrollo de la oralidad tener en cuenta las complejas relaciones establecidas entre historicidad, cultura, sujeto, instrucción y desarrollo de la infancia en aras de aportar significativamente en la disminución de las potenciales desigualdades y diferencias en los procesos de apropiación de la oralidad y

el lenguaje con las que ingresan los niños(as) a la escuela como un aspecto fundamental para el cumplimiento de los fines culturales de la educación, teniendo presente que como sujetos de acción asimilamos y mantenemos formas culturales, tanto como generamos transformaciones, efectos y resignificamos nuestra vida cultural y social.

Bibliografía

- Albuquerque, Ana. Alves, Margarida. Montenegro, Manuel. Salvador, Liliana. “Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada (2017). Revista de educación No 377. España. P. 160 -186.
- Andrade, María. y Arias, Angélica. Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN. (2014). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Casiello, María de los Ángeles, “La Oralidad del Lenguaje: su importancia en Educación Infantil”. ¿Cómo trabajar la oralidad en niños de 4 años? (2012). En: <https://casiellomariangeles.wordpress.com/2012/09/25/la-oralidad-del-lenguaje-su-importancia-en-educacion-infantil-como-trabajar-la-oralidad-en-ninos-de-4-anos/>
- Castillo. D, Grijalva S. y Linares R. Do, re, mi y la música se entrelazó con la palabra. (2016) Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
- Chávez, Silvia. Macías, Edna. Velázquez, Viridiana. Vélez, Daniel. La expresión oral en el niño preescolar (Sin fecha). Editorial/Ciudad/Año: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. En <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n9/a5.html>
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Inicial Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. El desarrollo de la oralidad en las infancias, (2019). Buenos Aires. En <https://docplayer.es/137157474-El-desarrollo-de-la-oralidad-en-las-infancias.html>

- Dobles, María Cecilia y otras. (1996). Investigación en educación: procesos, interacciones, construcciones. Costa Rica: UNED.
- Fajardo, Ángela. y Rojas, María. La sensibilización musical en la potenciación de la oralidad en niños de 2 a 3 años de la Escuela Maternal. (2018). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central.
- Gaona, S. M, Gómez, A. P, Rodríguez, S. V, Torres, D. C, Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia. (2015). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
- Giddens, Anthony. (1982) Hermenéutica y teoría social. Original. En Profiles and Critiques in Social Theory, University of California Press. Capítulo I. Traducción: José Fernando García.
- González, María José y Martín, Isaías. Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje (2020). España. Revista de Educación, 388. pp. 85-107.
- Gutiérrez, Yolima y Rosas, Ana Isabel. El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre concepciones de los docentes. (2008). Revista Infancias imágenes. Universidad Francisco José de Caldas. Volumen 7 Núm. 1. p. 24 – 29.
- Guzmán, Rosa Julia y Guevara, Mónica. El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. (2012). Revista Pedagogía y Saberes No 37. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 179 – 189.
- Jaimes, Gladys y Rodriguez, María Elvira. El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural (1996). Ponencia. III taller Internacional de

Comunicación y oralidad. Catedra de la cultura “Juan Marinello” Santa Clara – Cuba.

En <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2497/3497>

Jiménez. M, Voces de la educación inicial de 0 a 3 años: Una mirada a los trabajos de grado contruidos durante los últimos 15 Años, en relación con el trabajo pedagógico en la Etapa de 0 a 3 años. (2017). Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.

Larrahondo, Sor Inés, Asociación Casita de niños para la investigación y promoción de la educación infantil del Norte del Cauca y Sur del Valle del Cauca ASOCAS (2011). Revista Pedagogía y Saberes No. 34. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá. pp. 123 – 126.

López. C, Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil. (2018). Trabajo de Grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Montero Maritza y Hochtman Elena (2005). Investigación documental. Técnicas y procedimientos. Venezuela. Editorial Panapo.

Martínez, Scarlett. Mora, Nancy Jasmín. Prieto, Diana Marcela. Sandoval, Marlén. Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial. Enunciación (2008). Revista de la Universidad Distrital. Volumen 13. P 121 – 129.

Páramo, Pablo y Gabriel, Otálvaro. (2006). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos.

- Páramo, Pablo (Comp.). (2011). La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. En: La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de Investigación. pp. 21 – 30.
- Peralta, Olga Patricia. Una propuesta educativa sociocultural para centros de desarrollo infantil (1997). Revista Cultura y Educación. Madrid. pp. 1 – 17.
- Rockwell Elsie (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. Interações. Vol. 5 – No 9. 2000. pp 10 - 24.
- Rockwell, Elsie (1996). Claves para la apropiación: Escolarización rural en México. Traducción de Mercedes Hirsch, revisión M. R. Neufeld. The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Levinson, B., Foley D. y Holland D, Editores. State of New York University Press.
- Rodríguez, Liliana. Rodríguez, Gissel. y Santamaría, Angie. La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN. (2014). Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central.
- Simarra, Rutsely. Barrera, Osiris y Martínez, Yelis. Pedagogía de la oralidad en los contextos de aprendizaje de la primera infancia (2016). Revista Hexágono Pedagógico Volumen 7 – Numero 1. Corporación Universitaria Rafael Núñez. pp. 38 – 48.

- Suarez, Jennifer. Getial, Tania. Ibagué, Yuli. Acompañamiento en educación infantil: una experiencia en torno a la oralidad y saberes del maestro. (2014). Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
- Suárez G, Julie Viviana. Estudios sobre oralidad en primera infancia (2014.). Revista electrónica Diálogos educativos No 28. P. 150 – 160.
- Uribe Roldán Jorge. (2011) La investigación Documental y el Estado del Arte como estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. En Páramo, Pablo (Comp.). (2011). La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de Investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. pp. 197 – 212.
- Vygotsky Lev. (1956). Pensamiento y Lenguaje. Obras escogidas Tomo II. En https://www.academia.edu/15233048/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_2

Anexos

Anexo 1 - Matriz de rastreo de antecedentes

No	TIPO DE DOCUMENTO	INSTITUCIÓN	TÍTULO	AÑO	AUTORES	OBJETIVOS	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	CONCLUSIONES
1	TESIS DE GRADO DE PREGRADO	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia.	2015	Gaona Suarez, Sandra Milena; Gómez Garzón, Angie Patricia; Rodríguez Hidrobo, Stephany Victoria; Torres Chau, Diana Carolina.	Los principales objetivos son: - Reconocer las perspectivas de oralidad e infancia que presentan los trabajos de investigación identificados y su interrelación. - Realizar una construcción teórica que posibilite visibilizar las relaciones entre las representaciones de infancia y su incidencia en la configuración de la oralidad en la primera infancia. - Analizar las posturas de oralidad e infancia que surjan en el	Estudio monográfico que permitió problematizar y tomar postura frente a la relación entre infancia y oralidad a partir de las investigaciones analizadas.	-Si hay estudios sobre oralidad en la primera infancia, pero más centrados en edades mayores a 3 años, cuando los niños ya se expresan verbalmente, cuando la escucha y lo cinésico. Sin embargo, las autoras manifiestan la importancia de realizar estudios y abordajes pedagógicos con niños y niñas menores de 3 años, ya que lo paralingüístico y proxémico es igual de importante y posibilita abordar propuestas pedagógicas de procesos orales con niños y niñas que aún no verbalizan.

						<p>abordaje de los trabajos de investigación identificados a partir de las categorías preestablecidas y desarrolladas en el marco teórico de la monografía.</p>	<p>-Respecto a lo conceptual, las autoras concluyeron que hay confusión en los estudios analizados frente a lo natural, innato y espontáneo con lo <i>no intencional</i>, y consideran que la oralidad debe asumirse desde lo no intencional, para complejizar las construcciones realizadas por los niños en sus contextos familiares y cotidianos desde acciones intencionadas.</p> <p>-Se requiere generar propuestas en torno al trabajo pedagógico sobre la oralidad pensadas para niños y niñas menores de 3 años que se encuentran en instituciones de educación formal y no formal y pensando la oralidad en contexto, para lo cual sirve el concepto de infancias.</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

2	TESIS DE GRADO PREGRADO	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	Voces de la educación inicial de 0 a 3 años: Una mirada a los trabajos de grado construidos durante los últimos 15 Años, en relación con el trabajo pedagógico en la Etapa de 0 a 3 años.	2017	<u>Maribel Jiménez Trujillo.</u>	-Revisar las tesis de pregrado de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Distrital Francisco José de Caldas entre el 2000 y el 2015 y verificar los temas relevantes y población con la cual están interesados en trabajar los estudiantes de dichas carreras.	Estudio documental, como técnica para obtener antecedentes sobre proyectos de grado con niños y niñas menores de 3 años y analizarlos.	-A partir de la revisión documental realizada la autora encuentra que hay un bajo interés por parte de los estudiantes de dichas carreras para desarrollar tesis enfocadas en edades de 0 a 3 años, encontrando que el número de tesis es muy inferior respecto a los trabajos que se realizan con niños y niñas de preescolar y los primeros grados de primaria, y considera que esto se debe en parte a la poca importancia que se da a estas edades en el currículo de las universidades para desarrollar trabajo pedagógico. Dentro de las tendencias de temas para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años la autora encontró que con 10 proyectos entre el 2000 y 2015 de 1187 revisados, los tesisistas se inclinaron por abordar el desarrollo del
---	-------------------------	---------------------------------	---	------	----------------------------------	--	--	--

								lenguaje desde lo comunicativo, la lectura y la escritura.
3	TESIS DE GRADO - PREGRADO	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	La sensibilización musical en la potenciación de la oralidad en niños de 2 a 3 años de la escuela maternal	2018	Camila Fajardo Bonell y Maria Cristina Rojas García	Construir, implementar y analizar un proyecto pedagógico que permita identificar la incidencia de la sensibilización musical en el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas de 2 a 3 años del grupo Aventureros de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional	Las autoras diseñaron, y analizaron una propuesta didáctica, que surgió a partir de la observación de que en la Escuela Maternal no se había realizado ningún proyecto que vinculara la potenciación de la oralidad y la sensibilización musical.	<p>A partir de la propuesta pedagógica implementada las autoras concluyeron que es pertinente vincular el arte y los procesos de desarrollo en la primera infancia, así como que es posible potenciar la oralidad en niños de 2 a 3 años por medio de la sensibilización musical, teniendo en cuenta al maestro(a) desde su riqueza formativa y sin necesidad de que sea un experto en música.</p> <p>Al realizar la lectura del proyecto de grado se evidencia la importancia de contextualizar las propuestas pedagógicas, pues al implementar los talleres, las autoras tienen en cuenta que en la Escuela Maternal ya se venían implementando acciones</p>

								desde las cuales se potencializa la oralidad como parte de su propuesta pedagógica, pero en las cuales no se incluía la sensibilidad musical, lo cual facilitó su desarrollo.
4	TESIS DE GRADO - PREGRADO	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN	2014	María Cristina Andrade Hernández y Angélica María Arias Ortiz	Promover una práctica Intencionada en torno al uso de los textos orales para potenciar en los niños el desarrollo de la oralidad a través de procesos de reflexión en las maestras egresadas y en formación de la Universidad Pedagógica Nacional y de esta forma, contribuir a la ampliación de referentes conceptuales sobre oralidad y a los procesos de investigación del grupo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del	La propuesta metodológica parte de la Investigación Acción Pedagógica para desarrollar una propuesta didáctica entre maestras en formación y maestras titulares de la Escuela Maternal, a partir de una reflexión permanente sobre lo que se dice y se hace	La realización de acciones intencionadas y reflexionadas por parte de los maestros, mediante texto orales, cuando son flexibles y tienen en cuenta la participación de los niños y niñas y sus familias son adecuadas para potenciar la oralidad y de esta manera contribuir al desarrollo integral del lenguaje de los niños y niñas en sus funciones comunicativa, estética y cognitiva. A partir de la investigación las maestras tituladas en constante reflexión y por medio de un trabajo colaborativo con las

						<p>Programa Curricular de Educación Infantil de la UPN.</p>	<p>en el marco del trabajo colaborativo. Como instrumentos de recolección de datos utilizaron la entrevista, el diario de campo y los conversatorios.</p>	<p>maestras en formación, generaron conciencia de sus acciones para potenciar la oralidad, así como de otras posibilidades de hacer con los niños y niñas en torno a la oralidad, lo cual les permitió tener en cuenta estos aspectos en la propuesta pedagógica, donde usaron la categoría de lo absurdo de manera intencionada, ya que antes usaban el humor, pero de forma no intencional y al reflexionar identificaron que esta categoría no era adecuada para potenciar la oralidad según la edad y el desarrollo cognitivo de los niños y niñas.</p> <p>Los campos investigativo, pedagógico y discursivo, se interrelacionan de manera constante a lo largo de todo el proceso, generando a partir de la reflexión y análisis de los textos orales, una transformación en los</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	---

								campos discursivos y pedagógicos.
5	TESIS DE GRADO – PREGRADO	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN.	2014	Liliana Marcela Rodríguez Bejarano, Karen Gissel Rodríguez y Angie Paola Santamaría Beltrán	Resignificar las concepciones y practicas pedagógicas en torno a la utilización de la asamblea, para asumirla como estrategia que potencia la oralidad en niños y niñas menores de cinco años, por medio de procesos de reflexión con maestras egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN en la fundación aeioTU.	Se utiliza un enfoque socio – critico a partir del cual se busca promover la transformación social, dando respuesta a problemas específicos del proceso pedagógico, por medio de la investigación Acción Pedagógica y la elaboración de una propuesta didáctica, en la cual participaron las maestras titulares y en formación, a	Tanto a partir de la investigación Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN, como de la investigación La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN, las cuales fueron realizadas en el marco del grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN, se concluye que la reflexión profesional continuada

							<p>partir de la reflexión sobre la utilización de la asamblea como potenciadora de la oralidad en niños y niñas menores de 5 años. Como instrumentos de recolección de datos utilizaron la entrevista, el diario de campo y los conversatorios.</p>	<p>en torno a la práctica pedagógica permite profundizar en aspectos que son tomados como naturales al proceso de socialización como la oralidad, y revisarlos a la luz del conocimiento pedagógico profesional y del saber experiencial y metodológico permitiendo generar acciones pedagógicas intencionadas para su fortalecimiento y el desarrollo integral del lenguaje en niños y niñas menores de 5 años a través de la implementación de la asamblea y sus potencialidades para la educación moral o de los textos orales. Sin embargo, estos espacios no son comunes a las instituciones educativas, diferentes a la Escuela Maternal con lo cual, el trabajo conjunto entre</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

								maestras titulares y maestras formación desde una perspectiva investigativa que permita crear espacios de encuentro y colaboración profesional, dejan ver su importancia y necesidad para el mejoramiento de los procesos pedagógicos.
6	TESIS DE PREGRADO	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	Acompañamiento en educación infantil: una experiencia en torno a la oralidad y saberes del maestro.	2014	Jennifer Samantha Suárez Calvo, Tania Maribel Getial Quenoran y Yuli Alexis Ibagué Tenorio.	Realizar un proceso de acompañamiento a las maestras del HIJAN (Hogar Infantil Jairo Aníbal Niño), que apunte al reconocimiento y planificación de la oralidad en la primera infancia, como un proceso intencionado susceptible de ser desarrollado desde la intervención pedagógica consiente y reflexionada y le genere a los niños y niñas la oportunidad y posibilidad de opinar,	Investigación pedagógica realizada entre maestras en formación y maestras tituladas. Como herramientas de recolección de información se utilizaron: Observación, Observación Participante y Grupos de Conversación. Además,	Los procesos de acompañamiento entre maestras titulares y maestras en formación, que se realizan de forma horizontal, en los cuales se incluyen acciones recíprocas y de trabajo colaborativo, generan reflexiones y saberes compartidos y cambiantes, afectando de manera positiva a los participantes en el proceso de acompañamiento, así como las planeaciones y observación atenta a los

						<p>participar, preguntar, argumentar y al mismo tiempo le permitirá reconocerse y ser reconocido como un ser social.</p>	<p>diseñaron Instrumentos para la Recolección de Información, tales como: Formato de Planeación y Formato de Interacción, y tuvieron en cuenta registros visuales y audio.</p>	<p>procesos de los estudiantes, mejorando su proceso pedagógico.</p> <p>Hay aspectos del saber del maestro que parten de las experiencias cotidianas y no de lo teórico-conceptual, y por lo tanto es desde la practica pedagógica, desde la identificación de problemas, la observación, el análisis, la reflexión y la planificación, la relación que todos los días establece la maestra con los niños, desde donde se transforman los procesos pedagógicos, por ejemplo, en torno a la oralidad y se propician mejores relaciones con los niños y niñas.</p> <p>La investigación permitió evidenciar, que la forma en que las maestras incluyen en sus</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								acciones cotidianas la oralidad en el trabajo que realizan con los niños y niñas, puede estar relacionada con la forma en que en sus familias fueron educadas en torno a la oralidad y el uso de la palabra.
7	TESIS DE GRADO DE MAESTRIA	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS	Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil.	2018	Carmen Leonor López Cerón	A partir de la investigación la autora pretende propiciarle al niño de preescolar diversas experiencias motivantes para él por medio de la implementación de secuencias didácticas encaminadas a desarrollar y potenciar sus procesos de oralidad y escucha a partir de la literatura infantil, desde la óptica de la familia y la escuela, entornos que rodean y permean al niño significativamente en esta etapa.	La autora refiere como método investigativo el Enfoque cualitativo, método etnográfico. – Investigación acción participativa, observación y registro permanente para describir conductas, características y aspectos relevantes generados en las secuencias	De la investigación en general me queda la intención de la autora por vincular activamente a la familia en el fortalecimiento de la oralidad haciendo énfasis en la escucha por parte de los niños y promover el gusto por la literatura a partir de ejercicios de lectura en voz alta y acercamiento a otras formas de lectura: dibujo, secuencias gráficas y teatro. La autora concluye que la familia no está siendo un ambiente propicio para promover la literatura y las habilidades comunicativas de la oralidad y la escucha

							<p>didácticas.</p> <p>Al leer la tesis se evidencian como técnicas principales la encuesta y la implementación de actividades de lectura y ejercicios comunicativos dentro y fuera del aula.</p>	<p>en niños y niñas en preescolar, justificándose en la falta de tiempo para ello, de tal manera que la escuela se constituye en un espacio privilegiado para promover experiencias literarias didácticas que se adecuen a los intereses de los niños y niñas y que les permita “construir su voz propia” y constituirse como sujetos sociales desde el lenguaje oral y corporal.</p>
8	TESIS DE GRADO DE ESPECIALIZACION	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	Do, re, mi y la música se entrelazó con la palabra.	2016	Dalila Esperanza Castillo Sánchez, Sandra Patricia Grijalva Ávila y Rosemary Linares Barrero.	Elaborar, implementar y evaluar un diseño didáctico interdisciplinario para fortalecer la oralidad en niños de primero primaria del Instituto Pedagógico Nacional.	<p>Enfoque dialectico-interpretativo, fundamentado en la hermenéutica que ve la realidad como holística, divergente y cambiante.</p> <p>Como técnicas investigativas</p>	<p>Entre las conclusiones se destacan:</p> <p>-la pertinencia de realizar acciones pedagógicas intencionadas para fortalecer la oralidad, pero al realizar un diseño metodológico para implementarse por fuera del aula, estas acciones se deben complementar en las diferentes materias y principalmente de lengua castellana.</p>

							<p>utilizan la etnografía, investigación acción y estudios de caso.</p>	<p>Se utilizó el diseño metodológico como orientador de la investigación: para reflexionar sobre la práctica pedagógica, para establecer los pasos a seguir, la población con la que se trabajó, los instrumentos utilizados y para volver sobre los mismos y ajustarlos. Así mismo, las autoras refieren como instrumentos relevantes a utilizar con los estudiantes la retroalimentación y el video.</p> <p>Como conclusión adicional de mi parte, considero que un diseño metodológico transversal a las diferentes áreas refuerza lo aprendido con el diseño metodológico realizado.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	--

Anexo 2 - Fichas de resúmenes analíticos

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 1	
Título: El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial.	
Autor: Rosa Julia Guzmán – Mónica Guevara Jiménez	
Tipo de documento: Artículo	Editorial/Ciudad/Año: Revista Pedagogía y Saberes No 37. Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá. 2012, pp. 179-189
<p>Propósitos: El propósito del artículo es mostrar los resultados de la investigación cualitativa “Cómo aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial” realizada por las autoras entre 2008 y 2010, cuyo propósito fue conocer la forma en que las profesoras de educación inicial enseñan a los niños a leer y a escribir. En el artículo se destaca que la principal fuente de aprendizaje es la práctica profesional y se preguntan sobre la relación entre teoría, práctica y formación docente.</p>	
<p>Argumentos:</p> <p>La investigación se fundamenta conceptualmente en la importancia en la alfabetización en la calidad de los vínculos entre los niños y los adultos, la cual va más allá de lo afectivo y aborda la forma en que los maestros vinculan a los niños con la lectura y la escritura que consideran una fuente de recreación, un instrumento de comunicación y una herramienta de aprendizaje. Así mismo, la alfabetización se desarrolla durante toda la vida y está relacionada con el contexto cultural en que se encuentran los niños y niñas, forma parte de su desarrollo cultural y no solo de funciones motoras y sensoriales, puede ocurrir en cualquier momento de la vida, y aunque los niños y niñas crezcan en un ambiente no alfabetizado, son fáciles de alfabetizar “a condición de que descubran a través de contextos sociales funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido. Son los adultos quienes han dificultado el proceso imaginando secuencias de progresión cumulativa, estimulando modos idealizados de habla que estarían ligados a la escritura” P. 181.</p> <p>De tal manera que las autoras, basadas en Kauffman (1994) hacen hincapié en que poner en contacto a los niños y niñas con la lengua escrita, con diferentes tipos de textos, realizar producciones grupales y vivir diferentes experiencias relacionadas con el lenguaje oral y escrito permite que se logren avances en la alfabetización que según la UNESCO (2006), se asocia con “expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social; términos que no tienen relación alguna con las actividades que se adelantan, generalmente, en los centros educativos para <i>iniciar</i> a los niños en la cultura escrita.” P. 180.</p> <p>De tal manera que a lo largo del texto las autoras señalan la importancia del</p>	

conocimiento de la materia por parte de las maestras para su enseñanza y a partir de Kaufman et al (1994) se aborda el vínculo entre maestro y contenido, el cual, según se configure puede posibilitar u obstaculizar los propósitos establecidos para la enseñanza. Así mismo, citando a Ferreiro (1993) se reconoce el objeto de conocimiento y “ese objeto está constituido por el sistema de representación alfabética del lenguaje con una naturaleza propia y con características que lo definen... Lo que además implica que “los educadores conozcan tanto la naturaleza del objeto de conocimiento que los pequeños van a abordar (lengua escrita), como las acciones más pertinentes y adecuadas que ellos pueden emprender para promover su comprensión y sus usos sociales en cada contexto particular.” P. 182.

Respecto al lenguaje oral es reconocido por las autoras como una práctica que incluye la escucha y el habla y debe ser desarrollado de forma integral y “sin subestimar el lenguaje oral que han aprendido en su comunidad” p. 182, junto con la lectura y la escritura, pues de esta manera se puede contribuir a fomentar el dialogo, la escucha, la argumentación y la emisión de juicios críticos que generen desarrollo individual y social, fomentando la reflexión respecto al lenguaje escrito en un ambiente alfabetizador. Para las autoras son las maestras quienes “deben reconocer el potencial que tiene el desarrollo del lenguaje oral y las lecturas que hace el adulto en presencia de los niños y las niñas, en la facilitación de la alfabetización inicial”. 183.

Conclusiones:

Entre las conclusiones de las investigadoras se encuentra que durante el proceso de alfabetización inicial se da prioridad al conocimiento práctico, pues las principales fuentes de aprendizaje son las prácticas cotidianas, la vocación de las maestras y el conocimiento de la forma de aprendizaje de los niños, lo cual se superpone sobre los desarrollos teóricos, pedagógicos y epistemológico de la materia (lengua escrita) y sobre las acciones pertinentes para promover la comprensión y usos sociales de la alfabetización en los contextos particulares. Así mismo, que las maestras que participaron en la investigación, durante los grupos focales realizan análisis y sugerencias pertinentes a las otras maestras, pero se les dificulta analizar sus propios comportamientos centrando las explicaciones en los comportamientos de los estudiantes. “La justificación de sus actuaciones en momentos determinados de las clases siempre se basó en los niños y las niñas, sugiriendo así, la invisibilización de la enseñanza y el retorno a la explicación de los aprendizajes como un proceso inherente a cada persona, aparentemente desvinculado de las acciones emprendidas por la educadora”. (p. 186 - 187). Lo cual, en la investigación se observa como persistente aun cuando se modificó el discurso de las maestras al iniciar y al finalizar la investigación, pero sus discursos continúan centrados en la actividad de los estudiantes y en sus actividades, sin trascender a una reflexión pedagógica profunda o sin que se pueda establecer una estructura lógica que sustente la elección de sus actividades.

Respecto al lenguaje oral las investigadoras reconocen como un hallazgo importante que las maestras reconocen la lectura y la escritura como continuación del lenguaje oral, pues antes los veían independientes y paralelos.

Observaciones: En la conceptualización de la alfabetización, de la cual hace parte la oralidad (en el estudio específico como habla) aparece la recreación, la cual no había sido tomada en cuenta en la investigación como un aspecto importante, no se limita a la comunicación o al aprendizaje.

Una posible categoría de análisis es el CONOCIMIENTO DE LA MATERIA. Hay información teórica disponible y suficiente, pero hay una disociación entre ésta y la práctica de la enseñanza. El proceso formativo de la oralidad y en general de la alfabetización en la primera infancia se da en función del aprendizaje de grafemas y combinaciones.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 2

Título: El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre concepciones de los docentes.

Autor: Yolima Gutiérrez Ríos y Ana Isabel Rosas de Martínez

Tipo de documento: Artículo

Editorial/Ciudad/Año:

Revista Infancias imágenes. Universidad Francisco José de Caldas. Volumen 7 Num. 1. 2008. p. 24 – 29.

Propósitos:

El propósito del texto es estudiar los conceptos de los maestros sobre la enseñanza de la oralidad como un primer paso para intervenir y transformar las prácticas para que brinden mayor atención a la oralidad como objeto de estudio y reflexión de la clase de lengua materna y en los procesos educativos se incorpore su abordaje de manera secuencial y sistemática dada su incidencia en la formación de ciudadanos, lo cual implicaría que la oralidad es utilizada para generar competencias en donde las personas trabajan por sí mismas y ejercen su derecho a expresarse y a ser escuchados, a describir y a aportar soluciones a sus problemas.

Argumentos:

Aunque en los estándares de lengua castellana se plantea alcanzar las competencias comunicativas mediante la adquisición de los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir, en general se privilegia la lectura y la escritura.

La escuela por medio del desarrollo de destrezas orales es llamada a cualificar el sentido de los intercambios verbales, la construcción de conocimientos, el acceso a espacios socioculturales y por tanto al desarrollo humano.

Se entiende la oralidad como “objeto de estudio susceptible de ser abordado sistemáticamente, es una de las necesidades apremiantes del trabajo escolar desde las diferentes áreas del saber” (p. 26) pero los docentes la asumen como connatural al

proceso formativo de los estudiantes, lo cual permea el conocimiento del profesor y esto “actúa como filtro en sus razonamiento y toma decisiones pedagógicas” (p. 26).

Plantean que se da por hecho que “el estudiante que inicia su proceso escolar cuenta con los elementos necesarios para desempeñarse oralmente, puesto que antes de su ingreso a educación formal, el niño ha configurado su mundo a la palabra oral, vehiculizadas por las interacciones ocurridas en su entorno, e incluso antes de nacer empieza a apropiarse de procedimientos para significar a través del lenguaje” (p. 26).

Las autoras retoman a Jaimes (2005. P. 16) quien refiere que “...en la comunicación lingüística elemental surge la palabra, que al sustituir la presencia de los objetos (al referirse a ellos), hace evolucionar el pensamiento a través de la construcción de nociones y conceptos de la realidad. Finalmente, en la comunicación discursiva se construye el sentido de la realidad y del hombre a través de los procesos de constitución de la significación de una lengua dada. El niño que ingresa al sistema escolar con algunas excepciones ya se encuentra en esta etapa” (p. 27).

Así mismo retomando Tusón quien refiere que “Si bien los estudiantes llegan a la escuela con un *capital lingüístico* determinado, es necesario que la institución escolar potencie o amplíe ese capital desde la perspectiva de una formación basada en la reflexión y en el pensamiento crítico, en un intento por cuestionar y reducir ciertas desigualdades discursivas y sociales (Tusón, 2005). Asumir la tarea de desarrollar la competencia oral de niños y niñas implica orientarla mediante un proceso sistemático semejante al de la escritura, reconociendo su coexistencia y su necesaria complementariedad”. (p. 27).

De tal manera que, “la oralidad y la escritura son dos modalidades distintas de comunicación que pertenecen a un mismo sistema lingüístico y que requieren la misma atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la descripción del lenguaje oral no es posible sin lo escrito, ya que son dos conceptos que hacen referencia a dos modos distintos de producción del lenguaje, cada uno con sus características y, sobre todo, con sus propias normas de funcionamiento (Benveniste, 1998), lo cual indica que su enseñanza y aprendizaje se pueden plantear en estrecha interacción” (P: 27).

Finalmente, para las autoras “si partimos del hecho de reconocer que los niños que inician su etapa escolar poseen una competencia lingüística susceptible de ser cualificada, podremos pensar en ciertas condiciones que hagan posible el acceso de estos a nuevas situaciones cognitivas que desarrollen su capacidad discursiva y cognitiva”. (p. 28).

Conclusiones:

Según la investigación realizada por las autoras, “se asume que hablar es desarrollar la oralidad” (p. 27). De tal manera que las actividades relacionadas con la oralidad se sitúan en el plano de la informalidad y la espontaneidad, entendidas como espacios de distensión y entretenimiento y el uso oral de la lengua se limita a un tema más del aprendizaje escolar. Por lo tanto, se requiere de una intervención didáctica de la lengua oral deliberada y fundamentada, y convertir lo que ocurre en el aula en situaciones de

estudio y reflexión, lo cual implica establecer relaciones significativas en las tareas de aprendizaje con un objeto definido secuencial y sistemáticamente.

De tal manera que las autoras pretenden, consolidar con los docentes “una base empírica, analítica y crítica orientada a ampliar elaboraciones, teorías y metodologías conducentes a iniciar transformaciones progresivas en las concepciones de los docentes”. (p. 28).

Observaciones: Se identifica como primordial instaurar en el ámbito académico la importancia de la oralidad en los contextos educativos, de tal manera que pueda llevar a considerar las potenciales desigualdades presentes en los procesos escolares respecto a cómo llegan los niños y niñas a dichos procesos.

Categoría el CONOCIMIENTO DE LA MATERIA, esta vez con relación con las percepciones y prácticas de los docentes. Así mismo la idea de la oralidad como connatural, esta vez al proceso educativo, oralidad como herramienta de aprendizaje más que como un área que debe desarrollarse en sí misma.

Inicialmente, se liga la oralidad con el ejercicio de la ciudadanía, pero esto no se vuelve a nombrar a lo largo del texto.

-En cuanto la oralidad no se ligue a procesos sociales amplios como identidad, cultura, ejercicio de derechos parece difícil que se haga un lugar como significante en los procesos educativo.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 3

Título: Estudios sobre Oralidad en Primera Infancia

Autor: Julie Viviana Suárez Gonzáles

Tipo de documento: Artículo

Editorial/Ciudad/Año: Revista electrónica Diálogos educativos No 28. 2014. P. 150 – 160.

Propósitos:

Presentar los resultados del estado del arte del proyecto “Producción de relatos orales en niños de primera infancia realizados entre 2001 y 2011” a partir de 2 categorías principales de análisis: la perspectiva lingüística y la perspectiva pedagógica.

Argumentos:

Según la autora, desde la perspectiva lingüística, se definen los componentes del lenguaje: adquisición del desarrollo fonológico, semántico y sintáctico. La adquisición del desarrollo fonológico se refiere a la emisión de sonidos sobre los cuales el niño asigna y construye significado social y cultural, por tanto, se debe motivar el uso de la expresión oral y la habilidad de la escucha y el habla.

El componente semántico es el significado que se le asigna a la palabra, la relación mental que hace el niño entre objeto y palabra o entre acción y/o deseo y palabra a partir

de su experiencia con el medio. Se presenta desarrollo cognitivo cuando los niños solucionan problemas en el ámbito conceptual, descubren cosas o se abren camino a la resolución de otros problemas.

El componente sintáctico se refiere a las reglas del lenguaje, organización de las palabras, formación de ideas, frases con sentido y comprensión de lo dicho.

Por su parte, la perspectiva pedagógica se organiza desde la enseñanza y el aprendizaje y lo define la autora como un enfoque pragmático-lingüístico relacionado con el uso y las funciones que se le dan a lenguaje social y cultural enfocado en el interaccionismo y el discurso, evidenciando intenciones de los hablantes en contextos de espacio y tiempo determinados.

De tal manera que desde la enseñanza se observa la relación del lenguaje con el conocimiento, concepciones de los docentes y como hacen uso de las diferentes estrategias para la práctica de lo oral. Por su parte, desde el aprendizaje se hace referencia a la manera como los estudiantes usan lo oral en clase, como se da el aprendizaje de los diferentes géneros orales y sobre la importancia del trabajo contextualizado de la oralidad en la cotidianidad.

Cabe señalar que, desde los estudios fonológicos, se propone que el aprendizaje se dé de manera natural por medio de rimas, juegos o trabalenguas pues “un ambiente lingüísticamente enriquecido se evidenciará en un lenguaje oral fonéticamente más claro” p. 153 y no en el silabismo y el deletreo memorístico. Desde los estudios semánticos, se hace referencia a los avances paralelos entre la cognición del infante y el desarrollo semántico en la adquisición del lenguaje. Y en los estudios sintácticos se hace referencia a que el lenguaje implica una adquisición social e interactiva entre adulto y niño.

Por su parte, según Gutiérrez (2006) referida por Suarez, en los estudios que abordan la oralidad desde la enseñanza, la comunicación oral es considerada como multicanal “el discurso oral se enriquece con lo paralingüístico (entonación y énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico). Desde esta perspectiva de análisis, se puede comprender que los docentes creen que la lengua es un instrumento de comunicación y que su estudio debe dirigirse al buen uso de las estructuras gramaticales y los componentes de los procesos lingüísticos” p. 155.

Enseñar la oralidad supone reflexionar sobre la capacidad comunicativa, estética y cognitiva (Gutiérrez, 2010, 33).

La autora refiere que, según Ana Camps, el mejor medio para alcanzar el desarrollo cognitivo es el lenguaje, pero este debe ser convertido en objeto de reflexión y conocimiento y “el papel del maestro es decisivo para fomentar un uso significativo de la lengua oral, sin embargo, las creencias de los docentes menosprecian su enseñanza” p. 155, debido a que los niños “ya tienen un bagaje del lenguaje oral al entrar a la escuela adquirido en su interacción familiar, por lo tanto, no enseñan escucha y habla en el aula” p. 155.

Para Gladys Jaimes, retomada por Suarez (p 156) el lenguaje se articula con procesos de

pensamiento, subjetividad e interacción social, por lo tanto, debe ser enseñado y aprendido interdisciplinariamente utilizándolo en todas las áreas de conocimiento, de tal manera que más que lo gramatical la prioridad es la acción discursiva. Por ejemplo, a través de la interrogación sobre textos.

Propone géneros discursivos como el dialogo, que desarrolla lo cognitivo al permitir al niño construir espacios de referencia, lo social al privilegiar relaciones intersubjetivas dinámicas y lo expresivo al generar una interlocución entre mundos compartidos. De tal manera que, el niño “interioriza el dialogo con fines comunicativos, adecuándolos a su contexto sociocultural y generando espacios de acuerdo entre él y sus pares” p. 156.

Otro género discursivo relacionado por la autora para trabajar la oralidad es la narración de relatos, que ésta relacionada con la manera de construir la realidad sobre las experiencias de los niños en su medio social y cultural. Retoma a Bruner, quien refiere como generar construcciones narrativas: segmentar acontecimientos, hacer narraciones motivadas por vivencias, realidades, problemáticas. Así mismo, referencia a Flor Santamaría, quien refiere que las narraciones frente a interlocutores permiten enriquecer el vocabulario, utilizar una gramática organizada y evidencia el uso de otros modos discursivos como: descripción, argumentación, explicación y dialogo. Adicionalmente la narración se puede apoyar en dibujos y juegos.

Conclusiones:

En los proyectos orientados al aprendizaje, los estudiantes usan la oralidad según las estrategias de los docentes, es decir en relación con lo escrito y el aprendizaje de algunos géneros orales formales, donde predomina el cuento y otros géneros narrativos para la ejercitación de la memoria y el fomento de la lectura y la escritura.

Se estudia la oralidad desde enfoque cuantitativos y cualitativos, pero pocos la abordan de manera progresiva y sistemática, lo cual sugiere una reflexión sobre el fortalecimiento del discurso y de los diferentes géneros orales en edades tempranas. P.157.

Las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la oralidad están atada a la escritura (pronunciación de fonemas, vocabulario, silabismo), a que el niño ya tiene un dominio básico de habla y escucha, y a ligar su enseñanza para que los estudiantes venzan la timidez, se desenvuelvan en público y a fomentar la participación en clase.

Según la autora, en síntesis, “algunos docentes menosprecian, desconocen y desaprovechan la oralidad en la escuela, evidenciándose un trabajo poco consciente y planeado para el fortalecimiento del desarrollo oral” p. 158.

Observaciones:

Como posible categoría central se encuentra: Creencias de los docentes sobre la enseñanza de la oralidad (lo oral en relación con la escritura, la puntuación o la ortografía, “se abandona lo oral a la espontaneidad”). Hay una utilización instrumental de la oralidad, se da por hecho que la familia la enseña. No hay una intencionalidad para

desarrollar el discurso y los diferentes géneros orales, aspectos que la autora considera centrales porque mediante estos se relaciona con procesos de pensamiento, subjetividad e interacción social, el desarrollo de la oralidad se da con respecto al medio. A su vez esto implica un conocimiento profundo de la materia.

En los estudios analizados por la autora se evidencia la fragmentación teórica del conocimiento y de la forma que los seres humanos aprenden y utilizan el lenguaje, y se analizan como procesos dispersos y sin conexión. Por el contrario, y en relación con lo abordado por la autora, desde la perspectiva de Vygotsky se tienen en cuenta tanto los procesos internos del desarrollo de lenguaje como los procesos externos, materiales e históricos y la forma en que el lenguaje se estructura en la relación entre individuo y sociedad, mostrando su vigencia y utilidad en la actualidad.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 4

Título: Pedagogía de la oralidad en los contextos de aprendizaje de la primera infancia

Autor: Rutsely Simarra Obeso, Osiris Barrera y Yelis Martínez

Tipo de documento: Artículo

Editorial/Ciudad/Año:

Revista Hexágono Pedagógico Volumen 7 – Numero 1. Corporación Universitaria Rafael Núñez. Cartagena 2016. pp. 38 – 48.

Propósitos:

Artículo de investigación en el que abordan los resultados de investigación realizada con docentes de Cartagena entre 20 y 68 años. Se describen las acciones de los maestros para estimular el lenguaje en el contexto de la primera infancia. Se analiza el concepto de oralidad suministrado por las docentes y lo que implica su desarrollo en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la primera infancia.

Argumentos:

En la investigación las autoras se preguntan sobre cómo se estimula y busca desarrollar la oralidad en los diferentes niveles de educación preescolar. Así como si hay claridad en el concepto de oralidad y si las maestras hacen seguimiento a los desarrollos comunicativos de los niños.

Como argumentación teórica, se refiere que “el lenguaje es el sistema de comunicación más eficiente con el que cuentan los seres humanos”. P. 40. Se enuncian los siguientes referentes conceptuales: oralidad, prácticas pedagógicas, ambientes de aprendizaje, competencias comunicativas, socialización, recursos didácticos y primera infancia. Para las investigadoras, el lenguaje no puede darse de manera aislada, involucra la institución educativa y en la primera infancia se debe favorecer la dimensión comunicativa de los niños e incentivar normas y reglas teniendo en cuenta “las diferentes modalidades del discurso y algunas estrategias retóricas que pueden facilitar las

relaciones interpersonales” p. 43.

Conclusiones:

Según las investigadoras “se pudo conocer la importancia de desarrollar y estimular el lenguaje en las instituciones educativas, el contexto escolar constituye el espacio propicio y más adecuado para el desarrollo de la expresión oral; en él se ve que cualquier aprendizaje significativo es resultado de la interacción que se tiene en la práctica comunicativa, el escaso desarrollo de la expresión oral interfiere de manera notable en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales”. P. 43.

Las autoras establecen como resultado que en la investigación realizada no hay una intencionalidad por parte de las maestras participantes para desarrollar la oralidad, no se expone específicamente el concepto de oralidad, aunque si dan ideas relacionadas o nociones generales, e incluso algunas refieren desconocer el concepto. De tal manera que tampoco incluyen dentro de sus actividades temáticas específicas, utilizan otros espacios diferentes al aula de clases, incluyen estrategias que posibiliten un entrenamiento discursivo, ni evalúan avances en el desarrollo de la expresión oral de sus estudiantes.

Observaciones:

El artículo aborda algunas ideas relacionadas con el desarrollo de la oralidad, la importancia de la escuela como promotor de su desarrollo en la primera infancia y con la identificación de temáticas y estrategias utilizadas por los docentes para estimular la oralidad.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 5

Título: Asociación Casita de niños para la investigación y promoción de la educación infantil del Norte del Cauca y Sur del Valle del Cauca ASOCAS.

Autor: Sor Inés Larrahondo

Tipo de documento:

Artículo

Editorial/Ciudad/Año:

Revista Pedagogía y Saberes No. 34. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá. 2011, pp. 123 - 126

Propósitos:

Presentar la experiencia del proyecto comunitario de etnoeducación Casita de niños, a partir de la cual se aborda de forma contextualizada, el vínculo entre comunidad educativa y entorno físico y cultural, por medio de un proceso pedagógico que busca que desde el preescolar los niños y niñas se apropien de su identidad cultural y se reconozcan como afrocolombianos.

Argumentos:

En el proyecto de etnoeducación “se priorizaron cinco componentes específicos: respeto a la diversidad, étnica y cultural, protección del medio ambiente, historia de las comunidades, promoción de valores etnoculturales y fortalecimiento de la identidad” p.

124.

Así mismo se explicita como se concibe la pedagogía “como un proceso que se hace pensando en el “ser” y que tiene en cuenta el aporte y el conocimiento que cada quien trae, así como sus expectativas en relación con el futuro. Se trata de un trabajo pedagógico que tiene en cuenta, al mismo tiempo, las individualidades; pues, aunque pertenezcamos a un grupo étnico específico, los seres humanos dentro de las comunidades somos diversos. Por el contrario, se trata de educar a cada quien y al colectivo a partir de las potencialidades y dificultades individuales y colectivas para que cada persona encuentre la ruta que lo encamine hacia lo que quiere ser y lo que quiere hacer. p. 124 y 125.

La oralidad dentro del proyecto se trabaja desde el conocimiento del territorio, a través del encuentro intergeneracional por medio de visitas a los mayores y a diferentes sitios, con el objetivo de compartir la vida comunitaria, conocer la propia historia, identificarse y valorar lo propio. De tal manera que, en los encuentros intergeneracionales, “quienes han vivido más, y conocen más, aportan su experiencia y sabiduría... se busca que (los niños) conversen, pregunten y, de este modo, aprendan esa historia que no está escrita, pues reposa en la memoria de las personas mayores y que pueden compartir a través de su oralidad. En este proceso aprenden la maestra, los niños y las niñas, los padres y las madres de familia que acompañan estas visitas y, por supuesto, los mayores quienes, al recordar esa historia y narrarla, escuchan las inquietudes de los niños. De este modo, los recuerdos se nutren de la voz de quienes aprenden esa memoria”. p. 125.

Conclusiones:

Abordando una educación contextualizada se pretende que los niños y niñas experimenten, se relacionen conozcan su comunidad y sus transformaciones, valoren su historia, y construyan su identidad como afrocolombianos, centrados en lo positivo de sus propias formulaciones y modificaciones, en lo que la misma comunidad ha concebido y quiere para su propia vida y a su vez se trabaja con los adultos con quienes se desarrollan proyectos para alcanzar una mejor calidad de vida y para lograr el reconocimiento y valoración de la cultura, participar y vincularse con lo que son y sentirse felices de serlo.

Observaciones: Si bien el desarrollo de la oralidad no está contemplado como un objetivo a alcanzar dentro del proyecto pedagógico, la oralidad es entendida como la posibilidad de conversar, preguntar, conocer la historia y la memoria cultural no escrita, de tal manera que se ubica como un medio central para la implementación de la propuesta con respecto al desarrollo de las acciones orientadas a trabajar los componentes de respeto a la diversidad, étnica y cultural, historia de las comunidades, promoción de valores etnoculturales y fortalecimiento de la identidad.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 6

Título: Una propuesta educativa sociocultural para centros de desarrollo infantil.

Autor: Olga Alicia Peralta

Tipo de documento: Propuesta educativa	Editorial/Ciudad/Año: Revista Cultura y Educación. Madrid, 1997 pp. 1 – 17.
<p>Propósitos: Presenta una propuesta educativa para Centros de Desarrollo Infantil que brinda atención a niños de 2 a 4 años en sectores con necesidades básicas insatisfechas. La propuesta se desarrolla desde la perspectiva sociocultural basada en Vygotsky y pone énfasis en los procesos de interacción y mediación social. Se realiza una propuesta integral que pretende promover particularmente el desarrollo simbólico y lingüístico del niño y prevenir el fracaso en el aprendizaje.</p> <p>La propuesta se desarrolló para transformar los Comedores Comunitarios Municipales de la Ciudad de Rosario – Argentina en Centros de Desarrollo Infantil.</p>	
<p>Argumentos: El programa propuesto presenta tres áreas de acción: Salud, Nutrición y Desarrollo Infantil, en esta última se inscribe la propuesta educativa, la cual se fundamenta teóricamente en la perspectiva sociocultural. Se concibe al niño como una unidad biológica, psicológica y social; y su desarrollo se da dentro de un marco de interacciones con su medio físico y social.</p> <p>La autora retoma la teoría de Vygotsky (1978) sobre la génesis del funcionamiento cognitivo, que incluye la preocupación por el estudio del cambio humano, social, cultural e histórico en sus relaciones, evitando el determinismo biológico o la acción de la cultura sobre un receptor pasivo, en ella se articulan procesos de interacción social y procesos psicológicos superiores y se da especial atención al proceso de mediación social y semiótica a través de la actividad comunicativa, apareciendo el lenguaje como un instrumento relevante en la interacción.</p> <p>“La teoría de Vygotsky enfatiza que la actividad cognitiva se ve influida por el entorno sociocultural en dos niveles: 1- la interacción social proporciona al niño información y herramientas para desenvolverse en el mundo; esas herramientas son transmitidas por los miembros más experimentados de la sociedad, 2- el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras (Lacasa y Herranz, 1989). La teoría formulada por Vygotsky acerca de la génesis del funcionamiento cognitivo constituye una alternativa con gran poder explicativo acerca de la conceptualización e interpretación de los procesos de interacción educativa” (P. 5).</p> <p>De tal manera que “para Vygotsky, la actividad psicológica posee un carácter sociocultural a partir de la iniciación misma del desarrollo del niño. El sujeto de esta actividad no es un descubridor solitario de reglas lógicas, sino un niño que rige sus propias capacidades psicológicas naturales por medio de herramientas que le ofrece una cultura dada”. p. 6.</p> <p>Lo anterior es abordado por la autora en el propuesta educativa que consta de acciones</p>	

educativas con las madres y con los niños que se benefician del comedor en un proceso progresivo de 3 etapas sucesivas: En la primera se integran a las madres, a quienes se ha capacitado con anterioridad para pasar de madre cuidadora a madre educadora, para brindar acompañamiento a los niños durante el tiempo en que reciben alimentos a través de la transformación del acto de comer en un acto educativo no formal, en el cual se enseñan progresivamente rutinas que creen hábitos de alimentación, higiene, socialización y autonomía.

En la segunda etapa se integran las maestras al CDI realizando actividades educativas centradas principalmente en el juego. Entre las actividades que se privilegian en la propuesta se encuentran las actividades que estimulen el desarrollo simbólico y lingüístico del niño (juego dramático, juegos verbales, lectura, resolución de problemas) “ya que los mayores déficits en el desarrollo de niños en desventaja socioeconómica se encuentran en estas áreas, áreas directamente ligadas al aprendizaje escolar. Actividades especialmente pertinentes y que han demostrado ser efectivas en la estimulación del desarrollo simbólico son las que tienen que ver con el juego simbólico o juego dramático, en el que el niño representa situaciones imaginarias, recrea experiencias propias, juega a hacer "como si" (Dunn y Wooding, 1977; Fein, 1981; Fiese, 1990; Garvey, 1982; Hodapp, 1987; Peralta de Mendoza, 1994 b; Vygotsky, 1967)... También se pueden realizar juegos que estimulen el desarrollo de la oralidad y, por consiguiente, de los prerrequisitos lingüísticos para la alfabetización (DeLoache y Peralta de Mendoza, 1987; Hoff-Ginsberg, 1991; Ninio, 1980; Ninio y Bruner, 1978; Pellegrini, Perlmutter, Galda y Brody, 1990; Peralta de Mendoza, 1995; Teale, W. H., 1984). Las actividades más significativas en esta área son las que se realizan interactuando con libros y material ilustrado (revistas, afiches, etc.), que corresponden a las de la denominada "lectura dialogada" (Valdéz Menchaca y Whitehurst, 1992) entre las que figuran: preguntas formuladas al niño (qué, quién, cuál, dónde, cuándo), preguntas con respuestas abiertas, correcciones a las respuestas equivocadas del niño, expansiones y elaboraciones de sus respuestas, reforzamientos de su producción verbal. (P 11)

En la tercera etapa se consolida la estructuración del centro de desarrollo infantil entre las maestras y las madres educadoras optimizando la prestación del servicio a partir de una oferta integral de desarrollo psicosocial.

Conclusiones:

A la elaboración del trabajo escrito, la propuesta se encontraba en la primera etapa de desarrollo, con el logro de los objetivos propuestos en cuanto al cambio de roles por parte de las madres educadoras y la implementación de rutinas y hábitos de alimentación, higiene, socialización y autonomía.

Observaciones: Se identifica el papel del adulto como mediador de los procesos de desarrollo del niño. Se integra activamente al proceso educativo a la madre y se tiene en cuenta el contexto y la necesidad de realizar acciones progresivas y encadenadas.

Respecto al desarrollo de la oralidad en las actividades se la plantea como prerrequisito de la alfabetización y con relación a la escritura. La fundamentación teórica se observa

más que en las actividades pedagógicas en la propuesta general de transformación de los comedores en CDI.

Una categoría que está relacionada directamente con el marco contextual de la investigación es: Vinculación activa de la comunidad o la familia al proceso educativo.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 7

Título: “La Oralidad del Lenguaje: su importancia en Educación Infantil”. ¿Cómo trabajar la oralidad en niños de 4 años?

Autor: María de los Ángeles Casiello

Tipo de documento: Artículo de internet

Editorial/Ciudad/Año: España – 2012

En:

<https://casiellomariangeles.wordpress.com/2012/09/25/la-oralidad-del-lenguaje-su-importancia-en-educacion-infantil-como-trabajar-la-oralidad-en-ninos-de-4-anos/>

Propósitos:

El artículo presenta una propuesta constructivista para trabajar la oralidad con niños de 4 años.

Argumentos:

Se expone que el lenguaje está históricamente ligado al sonido, “el lenguaje como sonido articulado, es capital. La comunicación y el pensamiento se relacionan de un modo enteramente propio con el sonido. A partir de Saussure, la lingüística ha elaborado numerosos estudios sobre fonología, es decir, la manera como el lenguaje se halla incrustado en el sonido” (párrafos 4 y 5).

La autora refiere que es posible agrupar las culturas orales en 3 grupos con rasgos distintivos: -Oralidad primaria: corresponde a las culturas donde no hay escritura. Se aprende escuchando, repitiendo, dominando proverbios y participando de la memoria corporativa.

-Oralidad secundaria: En esta no se conoce la escritura, pero se mantiene contacto con ella por medio de la radio, el teléfono, la televisión.

-Oralidad terciaria: Se posee contacto y conocimiento de la escritura.

Para la autora, la lengua oral se aprende a través de la experiencia, participando en diversas situaciones comunicativas, por lo tanto, es importante desarrollar actividades para trabajar la oralidad del lenguaje en educación infantil. Refiere que, si bien es importante aceptar las diferencias y características del lenguaje que los niños llevan al jardín dándoles un lugar en el aula, porque estas tienen la impronta de sus experiencias personales, también se deben ofrecer otras experiencias que los prepare para actuar en otros ámbitos de la sociedad diferentes al entorno de origen. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que “la apropiación de

los usos formales de la lengua, así como el desarrollo de la oralidad secundaria, es un proceso lento y difícil en el que no es suficiente brindar a los alumnos oportunidades para dialogar” (párrafo 16).

De tal manera que, Casiello propone la realización de actividades lúdicas que se abordan desde la oralidad y exigen realizar operaciones como relacionar, comparar, clasificar, pues éstas además de desarrollar la competencia lingüística, generan procesos de pensamiento relevantes para construir aprendizajes significativos. Así mismo hace referencia a la construcción del lenguaje en la relación con los otros y a partir de la maduración del niño.

La autora refiere que cuantas más oportunidades tengan los niños de hablar, escuchar y ser escuchados, mejor podrán hablar y transmitir lo que piensan, quieren y sienten. Pero también establece la necesidad de realizar acciones pedagógicas intencionadas y aprovechar que los niños en la primera infancia realizan muchas preguntas para conversar y orientar como se dicen las palabras, incorporar nuevos vocablos, aclarar significados y dialogar.

Define la educación infantil como la vía de acceso al proceso de alfabetización a partir del contacto permanente y variado de los niños con prácticas de lectura y escritura relacionadas con su edad, en donde quienes educan a los niños desarrollen su curiosidad y capacidades, a través de la exploración de los sentidos (tocando, mirando, escuchando, oliendo, saboreando y explorando sensaciones), la imitación, la identificación del error y generación de alternativas de solución y la solución de problemas que le representen alguna dificultad.

Al abordar el lenguaje oral tiene en cuenta: contenidos actitudinales, situaciones comunicativas (quien habla, que dice, a quien y en donde), seguimiento de instrucciones, narración, argumentación y la relación entre lenguaje oral y ampliación de conceptos, escritura y literatura, en un proceso gradual que tiene en cuenta la maduración del niño.

Conclusiones:

La propuesta desarrollada por Casiello, no está exclusivamente en función del aprendizaje de fonemas, combinaciones y palabras por parte de los niños, ésta se desarrolla en torno a generar intercambios comunicativos en donde se comprende y se es comprendido; transmitir mensajes; conocer las funciones sociales de la escritura y la lectura, sus diferencias y formas de representación; realizar anticipaciones sobre el contenido de un texto; identificar portadores de texto; tener contacto con los valores culturales y estéticos que se transmite a través de los géneros literarios; disfrutar de la literatura y lo imaginario y distinguir entre el mundo real e imaginario, principalmente a través del desarrollo del lenguaje oral y respetando el proceso de maduración del niño.

Casiello citando a Toug, (1982) hace claridad sobre que “de lo que se trata es de enseñar destrezas generales de comunicación y habilidades para pensar y reflexionar sobre las experiencias. Por ello el lenguaje no es un objetivo curricular más, sino el propósito central de la educación, a través del cual se cumplen todos los otros objetivos”. (párrafo 39)

Observaciones:

La autora hace hincapié en que el aprendizaje del lenguaje oral se da a través de la experiencia y vivencias con los otros, relacionando además las competencias orales con los procesos y desarrollo del pensamiento, con la maduración de los niños y con la intencionalidad del maestro en cuanto a las actividades que desarrolla. Es una propuesta constructivista para el desarrollo del lenguaje oral y la ampliación de conceptos, coherente y fundamentada teóricamente, en la cual se identifica el CONOCIMIENTO DE LA MATERIA por parte de la escritora.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 8

Título: Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial

Autor: Scarlett Martínez Torres, Marlén Sandoval Ospina, Diana Marcela Prieto Cortés y Nancy Jasmín Mora Forigua

Tipo de documento: Artículo

Editorial/Ciudad/Año: **Enunciación.**
Revista de la Universidad Distrital. 2008.
Volumen 13. P 121 – 129.

Propósitos:

El artículo presenta 4 proyectos de aula, 2 de ellos con educación inicial, realizados con el objeto de promover el desarrollo intencionado de la oralidad en el ciclo inicial en dos colegios privados y uno público de la ciudad de Bogotá durante el segundo semestre de 2007.

En el texto se presentan experiencias que buscan “promover situaciones de aprendizaje adecuadas para el uso significativo de la lengua oral; igualmente comparten la intencionalidad de explorar situaciones que posibiliten cambios en la interacción en el aula y la generación de espacios para la construcción compartida de sentidos a partir de la oralidad como fundamento para avanzar hacia procesos más complejos centrados en la escritura. Si bien se trata de una exploración del problema, la experiencia constituye un intento por promover la enseñanza sistemática de la oralidad en el aula por ser un aspecto desatendido en la educación lingüística en nuestro contexto”. (párrafo 10)

Argumentos:

Los proyectos de aula se desarrollan teniendo en cuenta que el ser humano, a través de la oralidad “exterioriza pensamientos, emociones y saberes construidos en su diario vivir, con los cuales simboliza su estar en el mundo, su interacción con el otro y su cultura. En este proceso el sujeto comparte, contrasta y crea nuevos significados que reflejan su percepción y reflexión sobre su realidad”.

Por lo cual el contexto escolar y el maestro debe propiciar situaciones y espacios para que los estudiantes expresen su concepción del mundo y para que por medio de la manifestación lingüística aprendan, desarrollen el pensamiento, la comunicación y la

convivencia.

Por consiguiente, “en el marco del aula la lengua oral se convierte en un espacio especialmente privilegiado ya que, mediante el diálogo con el adulto o con los compañeros, los alumnos disponen de la posibilidad de contrastar y reinterpretar sus representaciones del mundo [...] El lenguaje oral se ha de enseñar porque funciona como mediador de la actividad social (Palou y Bosch, 2005: 35)”.

Para lo cual se requiere transformar la comunicación unidireccional y dar la palabra a los estudiantes para que participen en las decisiones y propongan cambios dentro y fuera del aula.

Desde el artículo se propone desarrollar la oralidad en torno al reconocimiento propio y del otro como locutor en interlocutor respectivamente, en aras de potenciar el derecho a la igualdad de expresión y participación social, y a la diferencia a partir de la expresión de sentimientos, valores, puntos de vista y significados en torno a las representaciones del mundo. De tal manera que se deben generar situaciones de aprendizaje diversas donde tanto el maestro como los estudiantes puedan hablar y escuchar, lo cual, como lo señalan las autoras citando a Jaimés y Rodríguez, “facilitará la reflexión sobre la actividad lingüística del niño y en este sentido se constituirá en sistema de apoyo para que pueda superar los obstáculos cognitivos, interaccionales, socioculturales y afectivos (1996: 69).

Teniendo en cuenta lo anterior se describen 2 proyectos de aula con niños y niñas del ciclo inicial de 5 a 7 años: 1. Oralidad y proceso de autoevaluación: Este proyecto de aula se realizó en torno a la participación de los niños y niñas en un proceso de autoevaluación y coevaluación sobre la gestión realizada con la biblioteca de aula y a partir del mismo se buscaba generar espacios para el trabajo cooperativo y para que los niños aprendieran a concertar, ponerse en el lugar del otro y respetar la diferencia, expresándose, argumentando y escuchando.

2. Las recetas: un pretexto para la expresión oral. En este proyecto de aula, por medio de la búsqueda y elaboración de una receta “se involucraron los procesos de oralidad (habla y escucha) y escritura (lectura y escritura), logrando una aproximación al texto narrativo y al instructivo a partir del reconocimiento de la silueta textual, las secuencias lógicas en el relato y el seguimiento de instrucciones para la preparación de la receta”.

Conclusiones:

“Como guía y acompañante de los procesos de aprendizaje el docente requiere ceder la palabra al niño para permitirle la expresión de su subjetividad. En el ciclo inicial la oralidad es fundamental para la argumentación, la concertación, la toma de decisiones y la autorregulación que lleva a la autoevaluación y la reflexión. Cuando el niño se expresa en el aula de clases va reconociendo y asumiendo "las reglas de la oralidad", la toma de turnos, la escucha y los espacios de expresión y de escucha, lo cual le facilita el paso a la lectura y la escritura, porque cuando el niño se expresa oralmente le resulta más fácil y natural expresarse de otras maneras”.

Observaciones: Los proyectos de aula se centran en la realización de actividades orientadas a solucionar problemas en el aula o en torno a dar la palabra a los niños para planear, concertar, negociar y tomar decisiones colectivamente y se enuncia la necesidad de una enseñanza sistemática de la oralidad.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 9

Título: El desarrollo de la Oralidad en las infancias

Autor: Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Inicial Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Tipo de documento: Artículo

Editorial/Ciudad/Año: Buenos Aires. 2019. En <https://docplayer.es/137157474-El-desarrollo-de-la-oralidad-en-las-infancias.html>

Propósitos:

El artículo presenta una propuesta curricular que se fundamenta en el andamiaje de actividades y preguntas para desarrollar el lenguaje oral de los niños en el ciclo inicial, asumiendo “la enseñanza de los contenidos curriculares en el desarrollo transversal de las capacidades” de los niños en el jardín infantil.

Argumentos:

La oralidad es importante en cuanto “en procesos complejos, originales y únicos, a través de la oralidad, el niño va organizando la realidad de su entorno, funda su subjetividad, situándose en un tiempo y en un espacio en relación con otros”. **P. 2.**

En el artículo se fundamenta que el jardín de infantes representa el primer contacto de los niños a un contexto social amplio y con características específicas, y en las experiencias que se les presentan allí, los niños ponen en práctica formas de comunicarse que tienen sentido y significado en su entorno familiar y las aplican a las situaciones que se les presentan cotidianamente, por lo tanto, “será importante disponer de situaciones didácticas que promuevan y propicien avances y progresos en la construcción del lenguaje oral y escrito, en el marco de las posibilidades de cada niño.” (DC Res. 5024/18, pág. 26). **P. 3.**

En el texto se establece que para generar propuestas didácticas de calidad y significativas para enriquecer los ámbitos de experiencias de los niños se “parte de reconocer que el desarrollo del lenguaje -en íntima relación con el desarrollo cognitivo y afectivo se da en situaciones de interacción, y con un sentido eminentemente social. De aquí que, la intervención del docente se torna fundamental, ofreciendo experiencias ricas y variadas de comunicación. Los niños aportan al Jardín de Infantes la riqueza lingüística que han desarrollado en las experiencias diarias y en la interacción con su contexto socio

cultural.” P. 4.

Adicionalmente, “se sostiene la importancia de ofrecer ambientes alfabetizadores que permitan desarrollar el conocimiento de la lengua como sistema (nivel sintáctico, semántico, morfológico, fonológico, pragmático discursivo) y que puedan leerse desde la significatividad que supone para los niños y desde una intencionalidad didáctica anticipada, es decir, considerando a los niños lectores y escritores desde un primer momento”. **P. 4.**

Aunque en el artículo, se asume que la oralidad y la escritura suponen códigos diferentes y distintos procesos de aprendizaje, se considera que didácticamente se deben abordar simultáneamente reconociendo que hay escritura más allá de la convencional y que no hay una relación jerárquica entre oralidad y escritura. “A lo largo de su recorrido por el Nivel Inicial, los niños van adquiriendo estrategias que le permiten conectar el código oral con el escrito. Mediante las interacciones orales, los niños van ampliando su vocabulario, comprendiendo reglas discursivas y desarrollando la habilidad de oír diferencias fonológicas. Es necesario que el docente actúe como mediador en este proceso, mientras favorece que los niños se apropien de los componentes del lenguaje oral, lo cual allanará el camino hacia el dominio del lenguaje escrito”. **P. 5**

Así mismo, se relaciona el desarrollo del lenguaje con el contexto social y con la calidad de interacciones que se producen, de tal manera que el docente pueda reconocer las formas de comunicación construidas por cada niño en su entorno familiar, sin menospreciarlas o negarlas y desde allí construir otras posibilidades en todos los ámbitos de experiencias de los niños en el jardín infantil. “En este sentido, y tal como se explicita en el Diseño Curricular: “(...) el docente habilitará de manera intencional y sistemática, espacios variados dedicados a la lengua oral donde todos puedan intervenir y escuchar respetuosamente lo que los niños dicen, de manera que las palabras circulen con fluidez, haciendo que todos en la sala sean protagonistas del discurso” (DC Res.5024/18, pág. 43)”. **P. 7.**

Para enriquecer los ámbitos de experiencias se propone que a través de la conversación (habla y escucha), el maestro ayuda a: reorganizar sintácticamente las expresiones, reorganizar la situación lingüística, mientras las reconceptualiza y amplía, ampliar las expresiones de los niños incorporando más información, ampliar el repertorio léxico de los niños: encontrar la palabra acorde de lo que se requiere expresar, utilizar sinónimos, expresiones alternativas, etc. - ajustar el vocabulario utilizado en función de la situación comunicativa.

En el texto, sin pretender agotarlas, se desarrollan las siguientes secuencias didácticas: propuestas para organizar la oralidad en forma de instrucciones ordenadas temporalmente; propuestas para favorecer el goce estético y lúdico del lenguaje, para favorecer la descripción, resolver problemas y desarrollar la narración en los niños. Y en todas ellas es posible identificar el rol activo del docente por ejemplo para reorientar actividades utilizadas frecuentemente como la descripción de imágenes orientándola a desarrollar el lenguaje.

Conclusiones:

En el artículo se pone en el centro la acción del docente como responsable del desarrollo de la oralidad en relación con las experiencias de los niños en todos ámbitos del jardín infantil. Se destaca la importancia de la oralidad y su vínculo con la escritura, pero asumiendo el desarrollo del lenguaje oral como central, pues este “allanará el camino hacia el dominio del lenguaje escrito”.

Observaciones:

En la propuesta desarrollada se pretende anticipar desde la oralidad, la futura relación del niño con la escritura, sin limitarse a esto, pues la oralidad se observa como significativa en sí misma y es a través de las situaciones didácticas generadas por el docente que se busca su potenciación de forma transversal a todas las actividades de jardín. Las secuencias didácticas propuestas se establecen teniendo en cuenta que los niños(as) la experimenten en los diferentes ámbitos cotidianos del jardín y a partir de la generación de rutinas.

Posible categoría: la realización sistemática e intencional de secuencias didácticas donde la oralidad es central. Intencionalidad y función del maestro. En todas las secuencias didácticas es posible identificar el rol activo del maestro, guiando, preguntado y repreguntando. En el artículo “Resulta fundamental que [el maestro] pueda intervenir, mientras se andamian los procesos, se tratan de comprender sus discursos y se entrelazan con otros nuevos conceptos y otras expresiones. El docente debe proporcionar a los niños las herramientas que les permitan reconstruir progresivamente el lenguaje. La escucha del docente es tan importante como su palabra para fortalecer la oralidad de los niños. Para que un niño desee hablar, tiene que haber un adulto dispuesto a escuchar” P.5.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 10

Título: La expresión oral en el niño preescolar

Autor: Silvia Chávez Velázquez, Edna Macías Gil, Viridiana Velázquez Ortiz, Daniel Vélez Díaz

Tipo de documento:
Artículo

Editorial/Ciudad/Año: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Sin fecha. En <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n9/a5.html>

Propósitos:

El artículo presenta los resultados de la evaluación de aprendizajes que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa realizó en 2011 con la prueba EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo) elaborada para evaluar “el logro alcanzando por los alumnos de tercer grado de preescolar en los campos formativos lenguaje y comunicación y en pensamiento matemático, que forman parte del currículo actual de educación preescolar” P. 2.

Argumentos:

Según las autoras, “el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva que

permite interactuar y aprender además de que sirve para expresar sensaciones, emociones, sentimientos, obtener y dar información diversa...” (p. 1) y es en la escuela donde al generar experiencias variadas se propicia la expresión al interactuar con otras personas diferentes a las de la familia, de tal manera que la prueba EXCALE evalúa estas interacciones para dar cuenta del logro y las oportunidades en el “dominio de las competencias del campo formativo lenguaje y comunicación en el aspecto de lenguaje oral” P. 1.

Se hace énfasis en que en la etapa preescolar es importante el contexto, la interacción con otros niños y adultos y que las experiencias vividas sean relevantes y con propósito, pues de estos factores dependerá que desarrollen habilidades para “hablar, escuchar, comprender, dialogar, conversar y argumentar información”. P. 2.

Así mismo, en que el lenguaje oral como habilidad comunicativa se adquiere en contextos y situaciones en las que intervengan los significados del lenguaje, “por tanto es un proceso, una acción, basada en destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura (Vernon & Alvarado, 2014)”. P. 2.

Las autoras, hacen referencia, aunque sin profundizar en que los niños en edad preescolar, como lo señala Jean Piaget se encuentran en la etapa preoperacional, la cual es crucial para su formación integral y en que la educación es primordial para que los niños(as) hablen y escuchen sobre diferentes temas, exploren diferentes formas de utilizar el lenguaje, amplíen su vocabulario e identifiquen la forma más apropiada de expresarse.

De tal manera que el papel del docente es crucial para propiciar el lenguaje, potenciando en los niños su capacidad de utilizarlo funcional e intencionalmente para satisfacer sus necesidades comunicativas. En ellos se debe propiciar que hablen de lo que necesitan para entender, que formulen y reformulen preguntas y que escuchen respuestas.

“El aprendizaje del lenguaje se hace difícil para el alumno cuando se le presentan secuencias artificiales de destrezas que carecen de un significado o simplemente es una comunicación descontextualizada. Además de que su enfoque está fuera de foco, es decir no tiene sentido para el alumno o bien cuando se le presentan lecciones irrelevantes y aburridas.

Por otro lado, es fácil el aprendizaje del lenguaje cuando tiene relevancia para quien lo aprende, teniendo un propósito y significado dentro de un ambiente de respeto que permita compartir experiencias, aprender de cada uno, proyectar juntos y acrecentar enormemente el intelecto al vincular el pensamiento con los demás. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje está fundamental y directamente relacionado con el éxito en la escuela (SEP, 2004)”. P.3.

Para las autoras, el lenguaje oral se enriquece con cada experiencia comunicativa en la que se involucra el niño(a) tanto dentro como fuera de la escuela, pues éstas les permiten practicar sus conocimientos y adquirir nuevos, y por lo tanto enriquecer su lenguaje oral, por lo cual insisten en que las experiencias comunicativas sean contextualizadas. “El

ampliar su vocabulario con actividades comunicativas, permite al alumno, lograr un desarrollo integral, es decir cognitivo, afectivo, físico y sobre todo social lo cual tiene como resultado la adquisición de confianza y seguridad para desenvolverse en distintos ámbitos; siendo esta la razón de que el lenguaje oral sea una de las prioridades educativas, así como los factores que pueden incluir en el aprendizaje de éste dando por hecho que la expresión oral está vinculada con la capacidad de hacerse entender de la cual se parte para la adquisición de la lengua escrita”. P. 3.

Como actividades para promover el uso del lenguaje oral las autoras refieren los juegos con el lenguajes (contar chistes, escuchar y hacer narraciones, cantar, teléfono descompuesto, descripción de objetos o personajes, dramatizaciones, exposición de temas, cadena de palabras, la papa caliente, onomatopeyas, entrevistas, el diccionario del salón, etc.); refiriendo como la más importante y sencilla “el dialogo, porque permite al alumno, aprender a comunicarse y al mismo tiempo desarrollar otras capacidades que favorecen sus relaciones interpersonales que son aprender a escuchar, esperar su turno para hablar, ordenar secuencias de hechos, describir objetos y personas, hablar de sus sentimientos, gustos e intereses, opinar sobre diversos temas”. P. 3.

Conclusiones:

Las autoras establecen como conclusión que los resultados de la prueba reflejaron que los estudiantes requieren mejorar sus habilidades para “dar coherencia y usar referentes adecuados al relato que narran; enriquecer su comunicación con descripciones y detalles, así como mejorar su capacidad para explicar, justificar y fundamentar sus ideas, de ahí la importancia de fortalecer las competencias comunicativas en los niños. Las habilidades en Lenguaje oral que menos dominan los niños están estrechamente vinculadas con su capacidad para hacerse entender, además de ser habilidades medulares en la adquisición de la cultura escrita (INEE, 2013)”.

Observaciones:

Es importante como en el texto, los autores hacen hincapié en que las experiencias comunicativas deben ser significativas para los niños(as), pues esto implica el reconocimiento de su voz y de la construcción que se encuentran haciendo del mundo, dándole un lugar centrar como sujeto de acción que se construyen a través del lenguaje y no como un ser receptivo y pasivo que lo utiliza de forma instrumental.

Así mismo, nuevamente aparece como un aspecto importante la intencionalidad que el maestro pone a las acciones pedagógicas orientadas a potenciar el lenguaje oral, como lo señalaban en otro texto, la didáctica de la oralidad, pues por ejemplo, la lectura de cuentos sin intencionalidad, ni propósito, o sin que se relacionen con situaciones potencialmente significativas para los participantes, es decir sin que estén contextualizadas no generan los aprendizajes esperados en cuanto al desarrollo del lenguaje oral y la utilización de habilidades comunicativas que impliquen habla, escucha, narración y argumentación.

A lo largo de la lectura de los textos de aplicación teórica se ha podido observar que, cuando no hay un sustento teórico solido para abordar el desarrollo del lenguaje y generar

acciones pedagógicas orientadas a que los niños en edad preescolar adquieran habilidades comunicativas orales, las actividades propuestas se identifican de forma disgregada y aunque por si mismas pueden generar impactos positivos en el aprendizaje del lenguaje oral, este no se potencia ni se aborda en toda su importancia tanto para el desarrollo cognitivo como social y comunicacional.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 11

Título: El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Practica cognitiva, discursiva y cultural.

Autor: Gladys Jaimes Carvajal y María Elvira Rodríguez Luna

Tipo de documento:
Ponencia

Editorial/Ciudad/Año: Ponencia. III taller Internacional de Comunicación y oralidad. Catedra de la cultura “Juan Marinello” Santa Clara – Cuba. 1996. En <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2497/3497>

Propósitos:

En la ponencia, inicialmente se hace una caracterización del discurso de aula en preescolar para posteriormente hacer una propuesta de formación docente para desarrollar el lenguaje de forma contextualizada y vinculando activamente a los niños. Dicha propuesta parte de la hipótesis de que, en preescolar, la práctica lingüística de la oralidad se debe fundamentar en la integración de las funciones cognitiva, interactiva y recreativa del lenguaje y en relación con la praxis sociocultural.

Argumentos:

En el estudio, inicialmente se argumenta que cuando el niño preescolar ingresa a la escuela hay una ruptura discursiva, en la transición entre el hogar y la escuela donde “se advierte una disminución del habla del niño motivada por el nuevo modelo de comunicación que la institución escolar instaura” P. 31. Esto se presenta porque en la escuela el modelo comunicacional no responde a las necesidades sociales y transaccionales del niño, se centra en la “imposición de la norma, el dogmatismo y la verticalidad”.

Según las autoras, no se realizan actividades del lenguaje más allá de la corrección idiomática o rotulación de la realidad en rutinas de repetición, la producción discursiva se centra en el cumplimiento de tareas propuestas y no en construcciones conceptuales que requieren la vinculación de nuevas estrategias de discurso o en que por parte de los niños se dé una progresión temática, lo que limita al niño a normas estereotipadas de discurso. Tampoco se exige a los niños estrategias de narración, diálogo, explicación o argumentación y en lo relacional hay prevalencia de la comunicación maestro – niño, limitando el intercambio niño-niño. Con lo cual, para las autoras se asume el lenguaje como algo dado y no como capacidad del hombre que da sentido a la realidad.

Para las autoras, “A través de la oralidad el niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Al hacer suyos los

indicadores lingüísticos que corresponden a estos contextos, fundan su subjetividad, es decir, se sitúa como persona en las coordenadas del espacio y el tiempo. Sin embargo, el mundo que construye se va perfilando como mundo intersubjetivo que comparte con otros. La práctica de la oralidad se enriquece con la presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad” P. 30.

En el estudio, “Se concibe el lenguaje como proceso totalizador, en el cual se integran la actividad representativa, interactiva y expresiva del hombre, en el marco de una praxis social y cultural. Se ponen así de manifiesto tres funciones específicas del lenguaje: la cognitiva, la interactiva y la recreativa” **P. 33.**

La función cognitiva tiene en cuenta la relación lenguaje- pensamiento, a través de la cual por medio de la palabra y el significado se construyen formas de pensamiento y fuentes de conceptos, y no solo de representaciones del mundo; La función interactiva del lenguaje está ligada a la comunicación y a la posibilidad de valerse del significado para construir en interacción con otros un discurso fundamentado que permita entenderse con el otro. La función recreativa del lenguaje “posibilita la invención de la realidad mediante la construcción de mundos posibles. Esta función, ligada íntimamente con la imaginación, permite al niño entrar "en un mundo ilusorio e imaginario en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida. Este mundo es lo que llamamos juego" (Vygotski, 1989:142)” **P. 33 y 34.**

Por lo cual, en la propuesta didáctica referida por las autoras se pretende generar estrategias discursivas en contextos lúdicos, donde al juego como actividad práctica se articulen estrategias como la narración, la argumentación, la explicación y el dialogo en un contexto de experimentación y de asignación de significado por parte del niño, otorgándole oportunidades que desde el medio social pueden no haberse generado.

Conclusiones:

En el texto se realiza una caracterización de la actividad pedagógica en preescolar respecto a la enseñanza y utilización del lenguaje oral para establecer los fundamentos de una propuesta teórica y metodológica integral y coherente, que tenga en cuenta “el papel protagónico del lenguaje en la asignación de sentido a la experiencia y en los procesos de la interacción y la expresión” p. 33.

Observaciones: En los desarrollos teóricos abordados en la ponencia se confirma la necesidad de ofrecer a los niños mayores posibilidades para que adquieran el estatus de interlocutores activos, que inciten a la curiosidad y a la reflexión. De tal manera que el lenguaje oral debe ser central en el proceso formativo, abordándolo integralmente desde sus diferentes funciones: cognitiva, interactiva y recreativa y principalmente que este proceso integral sea VIVO, la construcción discursiva de los niños vista como construcción de lo real, en donde se integran acción y reflexión y se reconozcan las características discursivas que el niño trae de su medio y se brinden nuevas posibilidades para enriquecerlo.

Como bien lo señalan las autoras: “Si liberamos la palabra y permitimos que el niño construya el espacio de su expresión personal y social, el maestro podrá situarse en el rol de

"escucha", lo cual facilitará la reflexión sobre la actividad lingüística del niño y en este sentido se constituirá en sistema de apoyo para que pueda superar los obstáculos cognitivos, interaccionales, socioculturales y afectivos". P. 36.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 12

Título: "Otro niño lo escribió así". Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada.

Autor: Margarida Alves Martins, Liliana Salvador, Ana Albuquerque, Manuel Montanero Fernández

Tipo de documento: Artículo de Investigación

Editorial/Ciudad/Año: Revista de educación No 377. España. Julio – septiembre 2017. P. 160 -186

Propósitos:

Artículo que presenta los resultados de investigación cuyo propósito fue examinar proceso y resultados de las actividades de escritura inventada en educación infantil y documentar las principales estrategias instruccionales relacionadas con interacción y ayuda educativa.

Argumentos:

La investigación se realizó durante 10 sesiones con 119 niños portugueses de 5 años sin enseñanza formal en lectura y escritura. Para garantizar la homogeneidad de la población se evaluaron sus habilidades cognitivas, conocimiento del alfabeto y la conciencia fonológica, tanto al inicio como al final de la investigación. Se realizaron 2 grupos: 1 que participó en sesiones de escritura inventada y 1 de control que participó en actividades de lectura de cuentos.

En la investigación se utiliza el concepto de andamiaje como sustento teórico: "Este concepto fue inicialmente adoptado por Wood, Bruner y Ross (1976) como una metáfora para explicar el rol de los adultos en las tareas de solución de problemas. El propósito del andamiaje es expandir el crecimiento de las estrategias mentales en los niños hasta que puedan ejecutar las tareas autónomamente. Las formas de mediación se modificarán en función del nivel de cada niño, el tipo de tarea y el contexto (van de Pol et al., 2010), haciendo posible la progresiva retirada del apoyo y la internalización de los procedimientos implicados (Cole, 2006)." Nota al pie. P. 163.

Así mismo se utiliza el concepto de escritura inventada, "inicialmente introducido por Read (1971; 1975) y por Chomsky (1971), que llamaron la atención sobre la forma en que los niños escriben antes de recibir una enseñanza formal de la lectura y la escritura. Los autores mostraron que estas primeras formas de escritura no son meramente arbitrarias y que permiten comprender la evolución de los conocimientos infantiles acerca de cómo el lenguaje oral se representa en la escritura". P. 163.

Adicionalmente, los investigadores retoman a "Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro

(1988) estudiaron también detalladamente la evolución de estos procesos de escritura precoz, mostrando que en una fase inicial los niños escriben letras o conjuntos de letras para representar diversas palabras o frases, sin que haya una relación consistente entre el lenguaje oral y la escritura: usan una cantidad mínima de letras para escribir diversas palabras (frecuentemente las letras de su propio nombre), introduciendo variaciones en la secuencia de letras. En un momento evolutivo posterior los niños, no sólo desarrollan la noción de que las palabras orales están constituidas por varios componentes sonoros, sino que comienzan sobre todo a tener en cuenta que a cada uno de esos componentes le corresponde una letra específica, la cual representa una propiedad sonora de ese segmento” P. 163.

Finalmente, el estudio se fundamenta en que la escritura inventada muestra una relación directa con la conciencia fonológica y facilita el aprendizaje de la escritura y la lectura lo que la hace importante para la práctica educativa. Desde la investigación adicionalmente se documentaron las estrategias de ayuda utilizadas por los adultos para mediar las interacciones con los niños. En tal sentido, un aspecto fundamental para los investigadores es que, en la escritura inventada, los adultos y los niños intervienen para proveer el andamiaje en torno a la solución de un problema, de tal manera que “Cuanto más amplio sea el repertorio de estrategias de andamiaje, mejor será la calidad de la ayuda (Pentimonti & Justice, 2010)”. P. 165.

Según los investigadores, “de acuerdo con Pontecorvo, Ajello y Zucchermaglio (2005), la mediación del adulto es esencial para exponer a los niños a situaciones donde es necesario argumentar, así como para implicarles en la construcción de una solución colectiva a un problema. Este rol de mediación consiste principalmente en guiar y organizar el intercambio comunicativo de los niños” P. 179.

Conclusiones:

Los autores concluyeron que en el grupo experimental se mostraron mejoras significativas en lectura y escritura al final de la investigación, y en el grupo de control no se encontraron diferencias significativas. Así mismo, el proceso de andamiaje utilizado por los investigadores se basó en estrategias de escritura y corrección conjunta, así como en el traspaso progresivo del control por medio de la disminución en la frecuencia de los mensajes de ayuda a los niños(as) a medida que avanzó la investigación, favoreciendo la autonomía de los niños en la escritura de las palabras, lo cual a la vista de los investigadores podría explicar su eficacia.

Según los investigadores, aunque este proceso se dio de forma dialogal, el adulto fue central a través de constantes intervenciones orientadas principalmente a indagar, y no a dar instrucciones o corregir, “lo que sugiere que las profesoras intentan ante todo implicar activamente los niños en un proceso reflexivo de elaboración y re-elaboración de sus respuestas, en el que la escritura de las palabras se plantea como un problema que los niños deben resolver” (p. 179), para lo cual, se valieron de ayudas orientadas a facilitar que los niños realizaran inferencias sobre como escribir determinados sonidos, justificar respuesta o manifestar acuerdos o desacuerdos con lo que otros niños referían.

Observaciones:

En la investigación nuevamente aparece el papel del adulto como un aspecto central en el proceso de aprendizaje, en este caso a partir del andamiaje, de tal manera que la realización de acciones intencionadas pedagógicamente, con diferentes niveles de apoyo influyen positivamente en las posibilidades de los niños para mejorar sus habilidades en cuanto a la escritura y la lectura, pero partiendo del reconocimiento de los niños y de sus capacidades y posibilidades de acción.

Este estudio se centra en una utilización instrumental del lenguaje oral específicamente en función del aprendizaje de la lectura y la escritura.

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO No 13

Título: Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje.

Autor: María-José González-Valenzuela e Isaías Martín-Ruiz

Tipo de documento: Artículo de investigación

Editorial/Ciudad/Año: España. Revista de Educación, 388. Abril-junio 2020, pp. 85-107.

Propósitos:

El artículo presenta los resultados de investigación cuyo objetivo fue analizar los efectos en la escritura de un programa de intervención temprana basado en el fomento del lenguaje oral y escrito en niños(as) españoles entre 5 y 7 años con riesgo de dificultades en el aprendizaje.

Argumentos:

En la investigación, cuyo modelo fue experimental y descriptiva se abordaron 2 grupos, uno de intervención y uno de control. El primer grupo recibió instrucción sistemática en lenguaje oral, escritura y lectura mediante un programa de intervención desarrollado por los autores de la investigación en otros estudios, que contempla actividades “de articulación fonémica y discriminación de todos los grafemas del alfabeto (desarrollo fonológico); de identificación, conteo, adición, omisión y sustitución de sílabas y fonemas, identificación de rimas, reconocimiento de la estructura vocálica de las palabras, vinculación de palabras, entre otras (conocimiento silábico y fonémico); de lectura de letras, palabras y textos; y de copia y dictado de letras, palabras, oraciones y textos. La comprensión lectora y composición escrita se abordó a través de actividades de definición y asociación de imágenes y palabras, búsqueda de antónimos y sinónimos, categorización de conceptos, ordenamiento de imágenes y/o palabras para construir oraciones de diferentes longitudes, identificar y convertir palabras masculinas/femeninas, plurales/singulares, y afirmativas/interrogativas, entre otras (desarrollo semántico y morfosintáctico); de identificar y organizar las ideas principales presentes en textos de diferente longitud y complejidad; cambiar o adivinar el final de un texto escrito; de producir mensajes o textos cortos que involucren imágenes, palabras u oraciones; de auto

preguntarse sobre lo que no han entendido y autocorregirse, entre otras (González & Martín, 2017; González et al., 2011, 2012)”. P. 93

Conclusiones:

Como resultados, los investigadores encontraron que, en ambos grupos, entre los 5 y 7 años se producen mejoras en escritura en copia y dictado, pero el grupo intervenido tuvo mejores resultados y a medida que se avanzaba en la intervención las diferencias entre los grupos aumentaron. De tal manera que es importante que desde edades tempranas los niños reciban una enseñanza priorizadas y sistemática del lenguaje oral y escrito.

Observaciones: La enseñanza del lenguaje oral en esta investigación está ligada específicamente a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Según los investigadores, en España, respecto a la enseñanza del lenguaje oral en educación infantil (5 años) los contenidos que se desarrollan en las aulas “hacían referencia a la escucha de cuentos, canciones y narraciones orales de historias... (CECJA, 1992)”. P. 92. Lo cual, con relación a los resultados de la investigación, me remite a lo que ya se había señalado en otros textos revisados previamente: que cuando la enseñanza del lenguaje oral, se limita a abordar la lectura de cuentos, canciones y narraciones, no se tienen muchos efectos en los procesos de aprendizaje de la oralidad, ni se potencia su relación con el lenguaje escrito o con el desarrollo del pensamiento de los niños(as), pues no se hace de forma sistemática y con una intencionalidad definida por el maestro, confirmando nuevamente la necesidad de acciones pedagógicas intencionadas e integrales para potenciar el lenguaje y específicamente el lenguaje oral en edades tempranas.

Anexo 3 - Matriz de tematización

NUCLEOS TEMATICOS	SUBTEMAS RECURRENTES	DESCRIPCIÓN	TEXTO
<p>LA IDEA DE ORALIDAD Y CONCEPTOS ASOCIADOS</p>	<p>LENGUAJE ORAL</p>	<p>-Práctica que incluye la escucha y el habla, que debe ser desarrollado de forma integral y “sin subestimar el lenguaje oral que han aprendido en su comunidad” P. 182. A partir del lenguaje oral se fomenta el dialogo, escucha, argumentación y emisión de juicios críticos.</p> <p>-Hace parte de las competencias comunicativas, que se adquieren mediante procesos de habla, escucha, lectura y escritura. Ríos y Rosas, retoman a Jaimes (2005) quien refiere que: “En la comunicación lingüística elemental surge la palabra, que al sustituir la presencia de los objetos (al referirse a ellos), hace evolucionar el pensamiento a través de la construcción de nociones y conceptos de la realidad. En la comunicación discursiva se construye el sentido de la realidad y del hombre a través de los procesos de constitución de la significación de una lengua dada”. P. 27.</p> <p>-En este texto se refiere que la oralidad se aborda desde 2 perspectivas analíticas: La lingüística y la pedagógica. La lingüística, se define a partir de los componentes del lenguaje: “adquisición del desarrollo fonológico (sonidos sobre los que se construye significado – habilidad de escucha y habla), semántico (significado que se le asigna a la palabra a partir de la experiencia con el medio) y sintáctico (reglas del lenguaje y organización de las palabras, formación de ideas y frases</p>	<p>- El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial.</p> <p>-El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre conceptos de los docentes.</p> <p>-Estudios sobre oralidad en primera infancia.</p>

		<p>con sentido). Desde la perspectiva pedagógica es definida como un enfoque pragmático -lingüístico relacionado con el uso y las funciones que se le dan social y culturalmente al lenguaje.</p> <p>El ser humano a través de la oralidad “exterioriza pensamientos, emociones, saberes construidos en su diario vivir, con los cuales simboliza su estar en el mundo, su interacción en el mundo y su cultura”.</p> <p>La oralidad es importante en cuanto “en procesos complejos, originales y únicos, a través de la oralidad, el niño va organizando la realidad de su entorno, funda su subjetividad, situándose en un tiempo y en un espacio en relación con otros” P. 2.</p> <p>El lenguaje oral como habilidad comunicativa “es un proceso, una acción basada en destrezas expresivas e interpretativas” P.2</p> <p>En el texto no se aborda la oralidad directamente, pero esta es entendida como la posibilidad de conversar, preguntar, conocer la historia y la memoria cultural no escrita, de tal manera que se ubica como un medio central para la implementación de la propuesta con respecto al desarrollo de las acciones orientadas a trabajar los componentes de respeto a la diversidad étnica y cultural, historia de las comunidades, promoción de valores etnoculturales y fortalecimiento de la identidad.</p>	<p>Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial.</p> <p>El desarrollo de la oralidad en las infancias.</p> <p>La expresión oral en el niño preescolar.</p> <p>Asociación casita de niños para la investigación y promoción de la educación infantil del norte del Cauca y Sur del Valle del Cauca ASOCAS.</p>
	LENGUAJE	<p>“El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva que permite interactuar y aprender, además de que sirve para expresar</p>	<p>La expresión oral en el niño preescolar.</p>

		<p>sensaciones, emociones, sentimientos, obtener y dar información diversa” P. 1</p> <p>“Se concibe el lenguaje como proceso totalizador en el cual se integran la actividad representativa, interactiva y expresiva del hombre, en el marco de una praxis social y cultural” P. 33.</p> <p>Tiene 3 funciones específicas: cognitiva (relación lenguaje - pensamiento), interactiva (ligada a la comunicación y a la posibilidad de construir significado con el otro) y recreativa (posibilita la invención de la realidad y de mundos posibles).</p>	<p>El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural.</p>
	ALFABETIZACIÓN	<p>- Guzmán y Guevara, tienen en cuenta que la UNESCO (2006) establece que la alfabetización se asocia con “expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social” P. 180.</p> <p>-La alfabetización se desarrolla durante toda la vida y se relaciona con el contexto cultural en que se encuentran los niños(as) “a condición de que descubran a través de contextos funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido” P. 181.</p> <p>-La lengua oral se aprende a través de la experiencia, participando en diversas situaciones comunicativas.</p>	<p>-El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial.</p> <p>La oralidad del lenguaje: su importancia en educación infantil. ¿Cómo trabajar la oralidad en niños de 4 años?</p>
	RELACION ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA	<p>“La oralidad y la escritura son dos modalidades distintas de comunicación que pertenecen a un mismo sistema lingüístico y que requiere la misma atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje... Son dos modos distintos</p>	<p>-El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre conceptos de los docentes.</p>

	<p>RELACIÓN SUJETO - ENTORNO SOCIOCULTURAL - ESCUELA</p>	<p>de producción del lenguaje, cada uno con sus propias características, y sobre todo, con sus propias normas de funcionamiento (Benveniste, 1998), lo cual indica que su enseñanza y aprendizaje se pueden plantear en estrecha interacción” P. 27.</p> <p>Es posible agrupar la cultura oral en 3 grupos con rasgos distintivos: - Oralidad primaria (Corresponde a culturas donde no hay escritura); Oralidad secundaria (En esta cultura no se conoce la escritura, pero se mantiene contacto con ella por medio de la radio, la televisión, el teléfono); Oralidad terciaria: posee contacto y conocimiento de la escritura.</p> <p>“Se asume que la oralidad y la escritura suponen códigos diferentes y distintos procesos de aprendizaje, se considera que didácticamente se deben abordar simultáneamente reconociendo que hay escritura más allá de lo convencional y que no hay relación jerárquica entre oralidad y escritura” P. 5.</p> <p>“La teoría de Vygotsky enfatiza que la actividad cognitiva se ve influida por el entorno sociocultural en dos niveles: 1. Proporciona al niño información y herramientas para desenvolverse en el mundo... 2. El contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras (Lacasa y Herranz, 1989)” P. 5</p> <p>De tal manera que se requiere vincular a la familia y a la comunidad a la enseñanza, pasando de un rol cuidador a un rol activo dentro del proceso</p>	<p>La oralidad del lenguaje: su importancia en educación infantil. ¿Cómo trabajar la oralidad en niños de 4 años?</p> <p>El desarrollo de la oralidad en las infancias.</p> <p>Una propuesta educativa sociocultural para centros de desarrollo infantil.</p>
--	---	--	---

		<p>educativo que busca el desarrollo integral del niño. La vinculación de la familia no supe el rol del maestro, sino lo complementa.</p> <p>A través del lenguaje, el niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente</p>	<p>El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural.</p>
<p>DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ORALIDAD</p>		<p>-Las dificultades en el proceso de alfabetización las generan los adultos estimulando modos idealizados de habla, ligados a la escritura.</p> <p>-Las actividades que se adelantan en los centros para iniciar a los niños en cultura escrita no tienen nada que ver con expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social.</p> <p>-Se asume que hablar es desarrollar la oralidad: los docentes la asumen como connatural al proceso formativo de los estudiantes, lo cual permea el conocimiento del profesor y esto “actúa como filtro en sus razonamientos y toma de decisiones pedagógicas” P. 26.</p> <p>En los estudios que abordan la oralidad desde la enseñanza, la consideran como multicanal, como instrumento de comunicación y relacionan su buen uso con estructuras gramaticales y procesos lingüísticos. P. 155.</p> <p>Presentar secuencias artificiales que carecen de significado y se encuentran descontextualizadas, o lecciones irrelevantes y aburridas.</p>	<p>El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial.</p> <p>El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre conceptos de los docentes.</p> <p>Estudios sobre oralidad en primera infancia.</p> <p>La expresión oral en el niño preescolar.</p>

	<p>CONOCIMIENTO DE LA MATERIA</p>	<p>fundamento para el aprendizaje de la lectura y la escritura y estos vínculos van más allá de lo afectivo y abarcan la forma en que los maestros vinculan a los niños con la lectura y la escritura.</p> <p>- “Se entiende la oralidad como objeto de estudio susceptible de ser abordado sistemáticamente, es una de las necesidades apremiantes del trabajo escolar desde las diferentes áreas del saber” P. 26.</p> <p>“Enseñar la oralidad supone reflexionar sobre la capacidad comunicativa, estética y cognitiva (Gutiérrez, 2010)” y “se articula con procesos de pensamiento, subjetividad e interacción social (Jaimes)” por lo tanto se debe enseñar y aprender en todas las áreas de conocimiento, siendo lo primordial la acción discursiva.</p> <p>Para generar propuestas didácticas de calidad y significativas para enriquecer los ámbitos experiencias de los niños se “parte de reconocer que el desarrollo del lenguaje – en íntima relación con el desarrollo cognitivo y afectivo se da en situaciones de interacción y con un sentido eminentemente social” P. 4. De tal manera que es primordial el andamiaje que hace el profesor en las secuencias didácticas preguntando, repreguntando y guiando.</p>	<p>alfabetización inicial.</p> <p>-El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre conceptos de los docentes.</p> <p>Estudios sobre oralidad en primera infancia.</p> <p>El desarrollo de la oralidad en las infancias.</p>
	<p>PRIMACÍA DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO</p>	<p>Se refiere a la prioridad que se le da al conocimiento práctico cotidiano, la vocación de las maestras y el conocimiento de la forma de aprendizaje de los niños, lo cual se superpone sobre los desarrollos teóricos, pedagógicos y epistemológicos de la materia (lengua</p>	<p>El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial.</p>

	<p>CREENECIAS DE LOS MAESTROS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD</p> <p>ESTRATEGIAS, TEMATICAS, ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD</p>	<p>escrita).</p> <p>“Se abandona lo oral a la espontaneidad”, se da por hecho que la familia la enseña. No hay una intencionalidad en desarrollar discursos y los géneros orales, la oralidad está ligada a la escritura.</p> <p>La prioridad en primera infancia debe ser la acción discursiva, por ejemplo, a través de la interrogación de textos. Propone géneros discursivos como el dialogo, que desarrolla lo cognitivo, lo social y lo expresivo; la narración de relatos que se relaciona con la construcción de la realidad sobre las experiencias de los niños en su medio sociocultural (hacer narraciones motivadas por vivencias, realidades, problemáticas, que a su vez enriquecen el vocabulario y permite el uso de otros modos discursivos como descripción, argumentación, explicación y dialogo).</p> <p>En el texto se trabaja la oralidad desde el conocimiento del territorio, a través del encuentro intergeneracional; se utiliza la oralidad como un medio para compartir identidad, memoria no escrita, cultura, identificarse y valorar lo propio.</p> <p>En este texto se propone la realización de actividades específicas para niños que se encuentran en desventaja socioeconómica, que estimulen el desarrollo la oralidad y por lo tanto, los prerrequisitos lingüísticos de la alfabetización: juegos lingüísticos interactuando con libros y material ilustrado – lectura dialogada, formulación de preguntas (que, cual,</p>	<p>Estudios sobre oralidad en primera infancia.</p> <p>Estudios sobre oralidad en primera infancia.</p> <p>Asociación casita de niños para la investigación y promoción de la educación infantil del norte del Cauca y Sur del Valle del Cauca ASOCAS.</p> <p>Una propuesta educativa sociocultural para centros de desarrollo infantil.</p>
--	--	--	--

		<p>como, donde; preguntas con respuestas abiertas; correcciones a las respuestas; expansiones y elaboración de sus respuestas; reforzamiento de la producción verbal).</p> <p>Propone actividades lúdicas abordadas desde la oralidad que impliquen realizar operaciones, relacionar, comparar, clasificar, hablar, escuchar, ser escuchado, preguntar, conversar, orientar como se dicen las palabras, incorporar vocablos, aclarar significados, dialogar, formular situaciones comunicativas (quien habla, que dice, a quien, en donde), dar instrucciones, narrar, argumentar, ampliar conceptos. Así como realizar actividades lúdicas abordadas desde la oralidad que se relacionen con la escritura y con la lectura.</p> <p>Se requiere habilitar de forma sistemática e intencional espacios dedicados a la lengua oral, en donde todos puedan intervenir y escuchar respetuosamente a los niños. Se proponen actividades de conversación (habla y escucha) donde el maestro ayuda a: reorganizar expresiones, situaciones lingüísticas, incorporar información, ampliar el repertorio léxico de los niños, desarrollar la narración, utilizar imágenes para desarrollar el lenguaje.</p> <p>La propuesta didáctica pretende generar estrategias discursivas en contextos lúdicos, donde el juego como actividad práctica, articule estrategias como la narración, argumentación, explicación y dialogo en un contexto de experimentación y de asignación de significado por parte del niño, otorgando oportunidades que desde el medio social pueden no</p>	<p>La oralidad del lenguaje: su importancia en educación infantil. ¿Cómo trabajar la oralidad en niños de 4 años?</p> <p>El desarrollo de la oralidad en las infancias.</p> <p>El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural.</p>
--	--	---	--

		<p>haberse generado.</p> <p>Se propone la realización de las siguientes actividades para desarrollar el lenguaje oral en relación con el lenguaje escrito: “articulación fonémica y discriminación de todos los grafemas del alfabeto (desarrollo fonológico); de identificación, conteo, adición, omisión y sustitución de sílabas y fonemas, identificación de rimas, reconocimiento de la estructura vocálica de las palabras, vinculación de palabras, entre otras (conocimiento silábico y fonémico); de lectura de letras, palabras y textos; ...de identificar y organizar las ideas principales presentes en textos de diferente longitud y complejidad; cambiar o adivinar el final de un texto escrito; de producir mensajes o textos cortos que involucren imágenes, palabras u oraciones; de auto preguntarse sobre lo que no han entendido y autocorregirse, entre otras (González & Martín, 2017; González et al., 2011, 2012)”. P. 93</p>	<p>Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje.</p>
--	--	---	---