

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

María Cristina Andrade Hernández

Angélica María Arias Ortiz

Profesora Claudia Rincón


Licenciada en Educación infantil

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROGRAMA LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE GRADO


BOGOTÁ

2014

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN.
Autor(es)	Andrade Hernández, María Cristina y Arias Ortiz, Angélica María
Director	Rincón, Claudia Marcela
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2014. 112 Pg.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Práctica pedagógica, textos orales, oralidad, Investigación Acción Pedagógica, Reflexión, praxis. Lenguaje, primera Infancia, formación docente.

1. Descripción
<p>El presente trabajo de grado se desarrolla a partir de la modalidad de Proyecto Pedagógico cuya intencionalidad esta en promover procesos de afectación en las prácticas pedagógicas, así como configurar una propuesta pedagógica que logre impactar el contexto educativo donde se desarrolle. De manera concreta, este trabajo responde a la pregunta: ¿Qué sentido tiene trabajar los textos orales de manera intencionada en la primera infancia?; su estructura abarca el desarrollo de tres campos a saber: discursivo, investigativo y pedagógico.</p> <p>Desde el componente investigativo el trabajo de grado se basa en los aportes de la investigación acción pedagógica. A nivel pedagógico se enmarca en el trabajo por proyectos de aula. En relación con el campo disciplinar se propuso realizar elaboraciones en torno a la oralidad, específicamente sobre el uso intencionado de los textos orales por parte de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN. La población con la cual se trabajo fueron niños de los niveles de aventureros y conversadores de la Escuela Maternal de la UPN, dos licenciadas que hacen parte de equipo de profesoras de la Escuela Maternal y dos maestras en formación de la licenciatura.</p> <p>Se originó a partir del proyecto de investigación en torno a prácticas pedagógicas que potencian la oralidad en niños menores de 5 años del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia del mismo proyecto curricular y en el cual se participo en calidad de monitoras de investigación. Fue desarrollado en la Escuela Maternal durante los años 2012 y 2013.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

2. Fuentes

En este trabajo se hace un recorrido a diferentes autores relacionados con el lenguaje y la oralidad Como, Bruner, Vigotsky, Baena, Ong, entre otros. En relación con el campo investigativo se trabajo a Ávila, Schön, Zemelman, entre otros. Y finalmente en el campo pedagógico a Jolibert, Rincón, y García, con respecto a los proyectos de aula, con el fin de dar sustento teórico al mismo.

-Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519.

- _____. La investigación acción pedagógica (IAPE). ¿Una modalidad de la investigación socio-cultural? ¿O un dispositivo pedagógico?, recuperado 2013 (<http://www.apostandolealaeducacion.com/investigacion/9-inicio-investigacion/86-rafael-avila-penagos>).

-Baena; L. (1996). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. En revista Lenguaje, No 24, Cali.

-Bajtín, M. (1998). Estética de la creación verbal. El problema de los géneros discursivos. Siglo Veintiuno Editores.

-Bernal, G. (2005) tradición oral, escuela y modernidad. Bogotá: Cooperativa Ed. Magisterio.

- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Paidós. Barcelona.

- _____. (2001). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza. Madrid.

-Camps, Anna. (2005). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, edit. grao, 2003 Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación de didáctica de la lengua. En Lenguaje No 32, Noviembre.


-Camus, A. (1985). El mito de Sísifo. Editorial Losada. Buenos Aires.

-Cestero, A. (1998). Estudios de comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. Editorial Edinumen, Serie Master E/LE, Universidad de Alcalá.

3. Contenidos

En primer lugar se encuentra la contextualización y caracterización de la población con la cual se realizó la propuesta pedagógica.

En segundo lugar se evidencia el desarrollo de la situación problema, capítulo en el cual se explica el origen del objeto de estudio y la delimitación del mismo, en este caso el uso intencionado de los textos orales, por parte de las maestras egresadas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

En tercer lugar está el capítulo referente a los fundamentos teóricos que dan las bases para la puesta en marcha de la Propuesta Pedagógica.

En cuarto lugar se encuentra expuesta la propuesta pedagógica para este trabajo de grado desarrollada a nivel investigativo desde los postulados y procesos metodológicos de la investigación acción pedagógica (IAPE), a nivel pedagógico a partir del trabajo por proyectos de aula en torno a la producción de textos orales.

En el siguiente capítulo se desarrolla la propuesta y se hace el análisis de la misma con base a los propósitos de este proyecto pedagógico.

Y por último se finaliza con un capítulo de reflexiones finales, donde se recoge los diferentes aprendizajes y aportes de este trabajo.

4. Metodología

Investigación Acción Pedagógica. (IAPE), desde la reflexión y el trabajo colaborativo, usando instrumentos de investigación tales como la entrevista y los conversatorios.

5. Conclusiones


En este capítulo se recogerán las intenciones que se concretaron en los propósitos del Proyecto pedagógico, desde los tres campos, investigativo, discursivo, pedagógico, que se trabajaron de manera transversal durante todo el proceso realizado, las proyecciones y la experiencia personal resultado de este trabajo.

En cuanto a lo investigativo, se resalta la importancia de promover espacios de reflexión desde un trabajo colaborativo entre maestros.

En relación con el campo discursivo, sobresalen aspectos como el lugar que se le da al lenguaje oral en la primera infancia, y en específico al uso intencionado de los textos orales para potenciar la oralidad en niños de los niveles de aventureros y conversadores de la Escuela maternal de la UPN.

Con respecto al campo pedagógico, se reflexiono en cuanto al uso de estrategias pedagógicas que permitan y promuevan el desarrollo del lenguaje en los niños menores de 5 años.

Ya finalizando se invita a generar Proceso de articulación entre los espacios de Investigación, práctica y Trabajo de grado, además se proyecta a que este trabajo sea un futuro referente en

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

cuanto a la oralidad en niños menores de 5 años.

Elaborado por:	María Cristina Andrade H. Angelica Arias O.
Revisado por:	Claudia Marcela Rincón

Fecha de elaboración del Resumen:	30	03	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO CONTEXTUAL	7
2.1 Origen y funcionamiento de la Escuela Maternal.....	7
2.2. Componentes Conceptuales de la Escuela Maternal	7
2.3 Práctica Pedagógica y Discursiva de la Escuela Maternal.....	9
2.3.1 Enfoque Pedagógico:.....	9
2.3.1.1 Propuestas pedagógicas:	10
2.3.1.1.1 Proyectos de Aula	10
2.3.1.1.2 Asambleas	11
2.4 Acerca de las prácticas discursivas	12
2. 4.1 Interacción Maestra – Niño (a).....	12
2.4.2. Interacción Niño – Maestra:	16
2.4.3. Interacción Niño- Niño:	18
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
3.1. Origen del Trabajo de Grado	20
3.2. Delimitación del objeto de interés	22
3.3. Ejemplos:	23
4. MARCO CONCEPTUAL	27
4.1. Campo Discursivo.....	27
4.1.1. El lenguaje y sus perspectivas.	27
4.1.2. Funciones del lenguaje	31
4.1.2. Lenguaje Verbal y no Verbal	33
4.1.3. Oralidad.....	33
4.1.4. Textos orales	36
4.1.4.1 Tipificaciones de los textos orales.....	37
4.2. Campo Investigativo	42
4.2.1. Investigación Acción Pedagógica	42

4.4. Campo Pedagógico	45
4.3.1 Proyecto de aula	45
4.3.1.1. Fases de los proyectos de aula.....	45
4.3.2. Trabajo por rincones.....	46
5. PROPUESTA PEDAGÓGICA	47
5.1. Descripción de la Propuesta:.....	48
5.2. Propósitos del Proyecto Pedagógico:.....	49
5.3. Justificación:	50
5.4. Metodología	53
5.4.2. El Trabajo por Proyectos de Aula	59
6. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA	62
6.1 Lo que vivimos y lo que encontramos:	63
6.1.1 Desde lo investigativo y discursivo:.....	63
6.1.2 De lo pedagógico y lo discursivo:	77
7. REFLEXIONES FINALES.....	94
8. BIBLIOGRAFÍA	99
ANEXOS	¡Error! Marcador no definido.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se recoge una propuesta pedagógica pensada desde el campo investigativo, pedagógico y discursivo, que busca promover una práctica pedagógica intencionada en torno al uso de los textos orales, de tal manera que se pueda potenciar la oralidad, desarrollando las funciones del lenguaje (la cognitiva, la comunicativa y la estética), y los géneros discursivos (narración, explicación, explicación y argumentación), en los niños pertenecientes a los grupos de aventureros II y conversadores de la Escuela Maternal de la UPN.

Esta propuesta será trabajo sustentado investigativamente en la IAPE y enmarcado en una apuesta pedagógica desde el Proyecto de Aula, por medio de los cuales se puedan enriquecer las prácticas de las maestras titulares de la escuela maternal y de esta manera contribuir al desarrollo de la oralidad en los niños anteriormente mencionados.

De igual manera, este trabajo busca visibilizar las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas en torno a la oralidad y transformar las mismas, debido a que son realizadas de manera no conciente, razón por la cual se decidió optar por la modalidad de Proyecto Pedagógico para el presente trabajo de grado, puesto que permite proponer y desarrollar una propuesta que aporte al accionar docente de las maestras egresadas, y en formación, y por ende a portar al desarrollo de oralidad de los niños(as) de los niveles de aventureros II y

conversadores de la Escuela Maternal de la UPN, además de enriquecer el espacio de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil.

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de este trabajo se encuentra en primer lugar, la contextualización y caracterización de la población con la cual se realizó la propuesta pedagógica, proceso que se vivió durante la Investigación del área de comunicación, Lenguaje e Infancia, “las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas del proyecto curricular de la licenciatura en Educación Infantil de la UPN en torno a la oralidad”, en calidad de monitoras, lo cual permitió visibilizar los textos orales como una de las prácticas de las maestras que potencian la oralidad en los niños de los grupos de Aventureros II y Conversadores.

En segundo lugar, se evidencia el desarrollo de la situación problema, capítulo en el cual se explica el origen del objeto de estudio y la delimitación del mismo, en este caso el uso no intencionado de los textos orales de las maestras egresadas dentro de sus prácticas pedagógicas lo cual lleva a la configuración de la pregunta problema que dirige este trabajo de grado

En tercer lugar, está el capítulo referente a los fundamentos teóricos que dan las bases para la puesta en marcha de la propuesta pedagógica, es decir, en este apartado del trabajo de grado se hace evidente un recorrido por las diferentes posturas del lenguaje, que permite una organización temática y un orden frente a los temas y subtemas dentro de la propuesta: la oralidad, los textos orales, la reflexión dentro del accionar docente, y las diferentes estrategias pedagógicas que permitan evidenciar la postura desde la cual se va a plantear la propuesta.

En el siguiente capítulo se expone la Propuesta Pedagógica, de manera que se presentan las diferentes acciones que se proponen, dando respuesta a las preguntas, qué, cómo, para qué y por qué se va a desarrollar, en este caso una investigación acción pedagógica, que se realiza en paralelo con un proyecto de aula con las maestras y los niños de los niveles de aventureros II y conversadores de la Escuela Maternal de la UPN.

En relación con el capítulo del desarrollo de la propuesta y el análisis de la misma, se realiza una descripción detallada de lo sucedido en la puesta en práctica de la Propuesta pedagógica, de manera que se pueda ver ese diálogo entre la experiencia vivida y lo retomado en el capítulo del marco teórico.

Para finalizar se cerrará con un capítulo de reflexiones finales, donde se hace referencia de manera general a la experiencia vivida, los aportes que brindó este proyecto al proceso de formación como maestras egresadas y en formación, en el cual, se evidencian las construcciones realizadas a partir de esta propuesta.

Se espera que este proyecto pueda ser la puerta a nuevas investigaciones en torno a la oralidad en niños menores de 5 años, y de esta manera, aportar a los procesos de acreditación de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

2. MARCO CONTEXTUAL

2.1 Origen y funcionamiento de la Escuela Maternal.

El contexto en el cual se desarrolla este proyecto pedagógico es en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, concebida como un proyecto de innovación para la primera infancia que nace de la necesidad de disminuir la deserción estudiantil en la Universidad, iniciando sus actividades el 23 de agosto del 2004.

La Escuela se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, y está regulada por la Secretaría Integración Social; cuenta en su mayoría con niños y niñas entre los 4 meses y los 4 años, hijos de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional o funcionarios de la misma, y un mínimo de niños particulares. El grupo de niños es acompañado por un equipo de docentes, quienes son maestras egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional.

La Escuela Maternal organiza en niveles a los niños, de acuerdo a características propias de cada nivel bajo una perspectiva social-histórico-cultural; los niveles son: Bebés, caminadores, aventureros, conversadores e independientes. Los Bebés de 4 a 11 meses, Caminadores de 12 a 24 meses, Aventureros de 25 a 31 meses, Conversadores de 32 a 42 meses, Independientes de 43 a 48 meses.

2.2. Componentes Conceptuales de la Escuela Maternal

La Escuela Maternal, al ser un proyecto de innovación para la primera infancia, se mantiene a partir de tres componentes conceptuales: Desarrollo, Educación Inicial y Pedagogía.

De esta manera, “se asume que el **Desarrollo** es social, histórico y cultural dada la influencia de los contextos ”(Escuela Maternal, 2013), es decir, que se considera más allá de una perspectiva evolutiva, lo cual lleva a concebir al niño como sujeto participe de una sociedad y una cultura que permea su desarrollo, por lo que se hace relevante la relación con el otro dentro de “un ambiente simbólico que da lugar a mediaciones, interacciones y construcciones sociales en las que cobra vital importancia reconocer a los niños y a las niñas como sujetos humanizados, completamente capaces de construir y reconstruir conocimiento, identidad y cultura”(Escuela Maternal.2013).

En lo que respecta a la **Educación Infantil**, esta es asumida como proceso socio-histórico que se comprende desde la gestación hasta los cinco años de edad, en la cual, se tiene en cuenta el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo (cognitiva, comunicativa, artística, corporal, social y afectiva) a través las interacciones que se generan en los diferentes contextos.

En esta medida, se concibe que cada niño y niña es un ser único, que posee diferentes necesidades, ritmos de aprendizaje; definiéndose como sujetos de derechos, sujetos socio-históricos culturales, sujetos protagonistas de su aprendizaje, sujeto ciudadano, sujetos de lenguaje.

Bajo esa misma mirada, los maestros se asumen “como mediadores socioculturales, que seleccionan y crean acciones, saberes y propuestas, que se alimentan de los intereses de los niños y las niñas”(Escuela Maternal.213); sujetos reflexivos e investigadores que se piensan sobre sus prácticas y están en constante transformación.

En lo que respecta a la **Pedagogía**, se concibe como un saber de continua construcción reflexiva frente al quehacer docente, que en el numeral siguiente se amplía.

2.3 Práctica Pedagógica y Discursiva de la Escuela Maternal.

2.3.1 Enfoque Pedagógico:

La Escuela Maternal de la UPN basa sus desarrollos pedagógicos “alrededor de los lenguajes, la Pedagogía de la Mediación y la Pedagogía del Cuidado, como horizontes que dan sentido a los discursos, los significados, las prácticas y formas de acción, que movilizan el escenario de transformación educativa para la Primera Infancia” (Escuela Maternal.2013).

En esta medida, los lenguajes son vistos como sistemas de significación, desde una perspectiva interaccionista, que visualiza al niño(a) como un sujeto inmerso dentro de una cultura, la cual influencia su desarrollo, basado en la perspectiva de Vygotsky desde su planteamiento teórico de la Zona de Desarrollo Próximo¹, desarrollo que es influenciado por el entorno y viceversa. Además de este aporte teórico, se retoma a Brunner, en relación con el planteamiento de los tres tipos de representación, entre los cuales se encuentran la enactiva, icónica y simbólica², que finalmente configuran las construcciones del mundo.

En cuanto a la Pedagogía de la Mediación, “la Escuela Maternal plantea la mediación como la interacción intencionada, activa y significativa que se da entre la cultura, las relaciones sociales y el sujeto (Escuela Maternal.2013), al retomar conceptos como el andamiaje,

¹ Se entiende por Zona de Desarrollo Próximo como el espacio entre la Zona de Desarrollo Real (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de Desarrollo Potencial (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz).

² La representación enactiva, es aquella que se traduce en la acción, la icónica, que se representa a través de la imagen, y por último la simbólica, que tiene que ver con la asociación de la realidad con el símbolo.

planteamientos como la anteriormente mencionada Zona de Desarrollo Próxima (ZDP), y “la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico propuesta por Vigotsky, donde cada aprendizaje ocurre primero en el plano social y luego en el personal produciendo diversas modificaciones en los procesos de significación”(Escuela Maternal,2013). Desde esta pedagógica se considera relevante el papel del maestro al ser mediador del proceso del niño, acompañándolo de manera intencional.

Y por último, se reconoce la Pedagogía del Cuidado, que retoma a Nel Noddings en la Ética del Cuidado, en la cual, *“el cuidado va más allá de ponerse en lugar del otro, implica una constante acción de reciprocidad, que no se queda únicamente en lo emocional, sino que trasciende a una postura con sentido y conciencia de lo que se hace (Escuela Maternal,2013)* en lo que respecta a la acción relacional que se vive en la Escuela.

2.3.1.1 Propuestas pedagógicas:

Desde ésta perspectiva interaccionista, la Escuela Maternal asume su práctica Pedagógica a partir de los proyectos de aula y las asambleas, como propuestas pedagógicas:

2.3.1.1.1 *Proyectos de Aula*

En relación a los Proyectos de aula, son asumidos desde un enfoque globalizador, entendidos como:

“un proceso de construcción colectivo y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y la maestra hacen parte. En esa búsqueda de soluciones, el grupo, se constituye en un equipo que

investiga, explora, y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cuál el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras”(Escuela Maternal,2013)

A partir de la anterior definición, el trabajo por proyectos invita a los niños a participar activamente de la construcción de su aprendizaje, de su identidad y de la realidad, que surge de los intereses de los niños a través experiencias significativas, de carácter flexible.

Cabe mencionar, que la elección por parte del equipo de docentes por elegir este tipo de propuesta, se debió al análisis, reflexiones e investigaciones conceptuales que se trabajaban en las jornadas pedagógicas y fuera de ellas por parte de las maestras, en las cuales se rompen paradigmas, como por ejemplo: “si es posible trabajar con la primera infancia los proyectos de aula”³, pero que gracias a una mentalidad flexible se intenta realizar esta propuesta, llevando a una conclusión exitosa, de dar un sí a los proyectos de aula y no adoptar otra perspectiva de trabajo como lo son los rincones, sin embargo, con el nivel de bebes se sigue cuestionando si es pertinente este tipo de trabajo.

2.3.1.1.2 Asambleas

En complemento con el trabajo por proyectos de aula, en la Escuela Maternal, se toma en cuenta la formación de las Asambleas, que son espacios de reflexión colectiva, mediados por la maestra, que surgen de momentos de conflictos, asumidos como un lugar para las negociaciones, establecer acuerdos y desacuerdos, exponer casos específicos de situaciones

³ Frase expresada por las maestras egresadas de la Escuela maternal, durante una jornada pedagógica en el año anterior.

conflictivas, y expresar inconformidades tanto en los niños como en las maestras, con el fin de generar una mejor convivencia.

Este espacio posee como principal elemento la palabra oral, y en el cual cobra relevancia el diálogo como género discursivo, por lo que permite la construcción del niño como sujeto participativo dentro de una sociedad, reconociéndose a sí mismo y reconociendo al otro, al invitar al niño a reflexionar sobre sus acciones y como estas pueden afectar al otro, tanto positivo como negativamente.

Es gracias a estas posturas teóricas y propuestas pedagógicas que es posible configurar prácticas discursivas que le den lugar al lenguaje y que a su vez potencien la formación de la lengua materna en los niños y niñas.

2.4 Acerca de las prácticas discursivas

En las prácticas discursivas de la Escuela Maternal inciden dos factores: por una parte las maestras y su capacidad de reflexionar en la cual influyó en cierta medida la formación recibida en la UPN, y por otra parte las prácticas pedagógicas que se promueven en la Escuela Maternal, que fueron expuestas en el numeral anterior.

A partir de lo anterior, y bajo el enfoque interaccionista en la Escuela Maternal se visualizan dos tipos de interacción: entre las maestras - los niños (as) y entre pares.

2.4.1 Interacción Maestra – Niño (a)

Este tipo de interacción se visualiza desde una mirada bidireccional y colaborativa, en la cual, por parte de las maestras se tienen en cuenta las características socioculturales de cada uno de

los niños y niñas que tienen a su cargo, y los diferentes aprendizajes construidos desde ese entorno cultural, de tal manera que las maestras no pasan por encima de estos, ni los anulan, sino que buscan poder brindar nuevas estrategias que complementen los aprendizajes ya construidos, como lo diría Tusón “Los estudiantes llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado y la escuela contribuye –o debería contribuir- a aumentar ese capital”(1994, pág107), esta contribución se evidencia de la siguiente manera:

- Caracterización Maestras

En su quehacer discursivo, las maestras se caracterizan por usar estrategias discursivas, tales como: “la pregunta, el ejemplo y la reformulación que a su vez da cuenta de la corrección, la paráfrasis y la expansión semántica”⁴ (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje: 2013).

Estas estrategias discursivas se identifican no solo en el momento de la actividad o intervención, sino también durante toda la jornada; por ejemplo, cuando uno de los niños dice una palabra que no es pertinente las maestras no le interpelan corrigiéndolo lingüísticamente para no caer en la rotulación del niño, sino que se realiza una intervención de alguna de las maestra que a través de la contingencia de la idea y luego su respectiva devolución con expansión semántica, muestra al niño la manera y el momento más adecuado para intervenir y

⁴ “La pregunta: regula la confrontación de puntos de vista, favorece el desarrollo del conflicto socio – cognitivo; el ejemplo: busca concretar el significado de una explicación; la reformulación: Se emplea para dar cuenta de una manera más accesible para quien no conoce sobre el tema trabajado lo que se está enunciando de manera abstracta o especializada; la corrección: se busca modificar el enunciado equivocado; la paráfrasis: tiene que ver con la posibilidad de explicar desde otros referentes el mismo enunciado; la expansión semántica: el hablante busca descomponer los elementos del enunciado para ampliar la referencia de los mismos y hacer una reelaboración.” Según (Grupo de Investigación, Comunicación, Lenguaje e Infancia; Upn. 2013)

decir su idea, de tal forma que no se interrumpen unos con otros a la hora de hablar sino que puedan escucharse y aprender entre pares, para lograr un uso más adecuado del lenguaje oral.

En complemento con lo anterior, es relevante reconocer que una de las categorías que representan el trabajo en la Escuela Maternal es el diálogo, concebido como el género discursivo mediador de toda acción, acompañado por las estrategias discursivas anteriormente mencionadas; género usado de manera transversal durante toda la jornada, siendo evidente de manera concreta en las asambleas.

Esta categoría, permite la participación de los niños entre pares y con las maestras, al invitarlos a usar el lenguaje de manera permanente y consiente, usando los géneros discursivos como la narración, la explicación, la descripción y la argumentación de manera formal, y de esta manera aportar al desarrollo del lenguaje en su tres funciones la cognitiva, la estética, y la interactiva.

Además de las anteriores estrategias, sus prácticas discursivas reflejan el uso de algunos textos orales⁵ como lo son el chiste o La categoría de lo absurdo, la conversación, la canción, y la adivinanza como se visibiliza en los siguientes casos:

“en la hora del cuento, la maestra desarrollaba su rutinaria narración de un texto, en este caso era uno de los cuentos de la serie de “Chigüiro”, que contaba acerca de un viaje de Chigüiro y sus amigos, en el instante en que Chigüiro estaba arreglando todo para salir de viaje, según una imagen del libro, la maestra titular expresa lo siguiente: “...entonces chigüiro se puso el zapato en la cabeza, si?”, e inmediatamente algunos de

⁵ Textos orales entendidos como manifestaciones de la oralidad según (Ong: 1996) y como “*expresiones en prosa y verso ...socialmente simbólicas*” según (Bernal: 2004).

los niños dicen con voz fuerte: “Noooo” y uno de ellos en particular contesta: “nooo, e sombrero (el sombrero)” y la maestra dice, con tono gracioso: “ahy si, verdad, me equivoque” (siendo consciente de su error), hasta que todos terminamos riendo” (Diario de Campo, 2013)

Para el caso de la conversación se retoma esta situación donde las maestras están disfrazadas pero aún en medio de la caracterización del personaje no pueden dejar de hacerles preguntas y escuchar atentamente las ideas de los niños:

“En medio de cada intervención de las maestras, ellas están en constante contacto con los niños, les hacen preguntas, como en el caso de Alicia, cuando llegaron a la escena en la que Alicia corre de tras del conejo, la maestra que esta disfrazada de Alicia les pregunta, ¿qué creen que va a pasar?, ¿será que Alicia encuentra la conejo?, llevándolos a predecir lo que puede suceder, permitiendo que sus ideas sean escuchadas”. (Diario de campo, 2013).

Otro de los aspectos relevantes a mencionar durante sus prácticas pedagógicas, son los elementos paralingüístico, quinésico y proxémico⁶, como el cambio en su tono de voz, el uso de movimientos para acompañar el discurso oral, la postura de su cuerpo al exponer o hablar con los niños y niñas, para generar expectativa frente a lo que se va a realizar durante esa sesión, o en momentos de conversación para retomar la experiencia vivida, en el cual se exponen, se construyen junto con los niños nuevos conocimientos y se expresan sentires o gustos frente a lo que se realizó.

⁶ Elementos que conforman el sistema de comunicación no verbal que “comprenden todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, a saber: el sistema paralingüístico (fónico), el quinésico (movimientos y posturas corporales), el proxémico (distancia corporal)” según (Cesteros: 1998)

Adicional a lo anterior, se reconoce como característica sobresaliente el préstamo de voz que las docentes realizan con los niños en la mayoría de sus interacciones, es decir, hacen un “préstamo de conciencia, permitiéndole establecer relaciones entre sus acciones y las respuestas del adulto”, (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje: 2013) y es de esta manera, la maestra se convierte en el puente o andamiaje para construir significado a situaciones específicas.

Para continuar, en las maestras y sus prácticas, se lleva a cabo una constante reflexión que ellas manejan en la planeación, desarrollo y cierre de cada una de sus intervenciones pedagógicas lo cual permite la construcción de nuevas experiencias, teniendo en cuenta las falencias de las sesiones pasadas, haciendo a las maestras más conscientes de los aportes de la reflexión para la estructuración de nuevas ideas y acciones pedagógicas frente al uso de la lengua, característica que también sobresale en las rutinas cotidianas de la escuela.

2.4.2. Interacción Niño – Maestra:

Los niños y niñas de la Escuela Maternal toman su lugar de manera consciente de ser locutores e interlocutores dentro de las situaciones comunicativas que se llevan a cabo dentro de la institución, visibilizadas en las siguientes características:

- Características Niños(as) dentro de las interacciones con las maestras.

En primer lugar, el diálogo se hace importante en cada una de las interacciones ya sea con las maestras o con los mismos compañeros, característica, que implica la construcción del principio de alteridad en los niños y las niñas, en la cual, las maestras *“promueven prácticas pedagógicas que potencian la escucha y el diálogo,... donde se rescata su capacidad de*

asombro, su curiosidad y su permanente interrogación por el mundo que les rodea” (Grupo de Investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia; Upn, 2013); este mismo uso del diálogo contribuye de manera relevante en su formación como sujeto participativo dentro de una grupo social, en este caso la Escuela Maternal.

En segundo lugar, es relevante mencionar que los niños y niñas siendo menores de 5 años, se caracterizan por el uso de la representación enactiva e icónica que apoyan su oralidad, debido a que muchos de ellos en este periodo aun no oralizan de forma completa, como se evidencia en siguiente caso:

“Uno de ellos me señalo la imagen del conejo, a lo que le pregunte, ¿quién es él?, el niño decía jo, jo, a la vez que me señalaba la imagen del conejo. En ese momento le hice préstamo de mi voz y le dije, ¿conejo?, me estás diciendo ¿conejo?, el niño sonríe y muy feliz mueve la cabeza y dice, sí. Seguido a eso le comencé a señalar diferentes partes de la cara y preguntándole como se llamaban esas partes, el solo me señalaba cada parte y me decía la letra final o la silaba final de la palabra, como es el caso de los dientes, él niño me señaló los dientes del conejo y me decía tes, y me señalaba la parte de la imagen donde se encontraban los dientes, lo que me llevaba a decirle dientes, sí, son los dientes del conejo, él me decía entes, entes, después de oírme decir la palabra dientes; así sucedió con otras partes de la cara como los ojos, las orejas, y los bigotes. Al terminar el mismo niño se voltea, me mira e imita con su boca y dientes la posición de los dientes y labios del conejo al comer, realizando el sonido que apoya esa acción.” (Diario de campo 2013).

2.4.3. Interacción Niño- Niño:

En complemento a los numerales anteriores, en los cuales se menciona el papel que el niño(a) asume en sus interacciones, este tipo de interacción entre pares no es la excepción, los niños son conscientes de que tienen un lugar, una voz; y algunos de ellos en ocasiones, entran en el que se podría llamar el juego de recursos discursivos de las maestras con el uso de los textos orales, como es el siguiente caso:

“El día 07 de marzo, en la hora del cuento, la maestra desarrollaba su rutinaria narración de un texto, en este caso era uno de los cuentos de la serie de “Chigüiro”, que contaba acerca de un viaje de Chigüiro y sus amigos, en el instante en que Chigüiro estaba arreglando todo para salir de viaje, según una imagen del libro, la maestra titular expresa lo siguiente: “...entonces chigüiro se puso el zapato en la cabeza, si?”, e inmediatamente algunos de los niños dicen con voz fuerte: “Noooo” y uno de ellos en particular contesta: “nooo, e sombrero (el sombrero)” y la maestra dice, con tono gracioso: “ahy si, verdad, me equivoque” (siendo consciente de su error), hasta que todos terminamos riendo.

Al día siguiente el 08 de marzo se presentó un caso similar pero ya no provocado por la maestra sino realizado por uno de los niños, estando en un tiempo de juego libre con algunas fichas de arma todo largas, y que los niños adaptaron como baquetas para tocar, les propuse que cantáramos como si fuera una orquesta, entonces entonábamos varias canciones pero en particular mencionaré una propuesta por uno de los niños, la cual se titulaba “la vaca lola”, que por supuesto el comenzó a cantar, diciendo: “la vaca lola, la vaca lola, tiene cabeza, tiene cola y hace “grrrrrr”, jajajaja”, entonces, yo les

pregunté a todos los niños: “La vaca hace grrrrr”, e inmediatamente ellos contestaron: “Nooooo”, a lo anterior les pregunté: “entonces como hace...” a lo que algunos niños contestaron diciendo: “muu”; pero el niño que comenzó, que propuso la canción, seguía usando otras onomatopeyas para jugar con todos, invitando a la risa continuamente, hasta que terminó el juego cantando como es realmente la canción.”

(Diario de Campo, 2012)

- Características Niños(as) dentro de las interacciones entre pares.

En este tipo de interacción entre los niños, el apoyo de la oralidad con la representación enactiva se mantiene, utilizando sus gestos, señalización, entre otros.

Adicional a lo anterior, se evidencia un lazo estrecho entre el uso de las palabras y el impulso, afectividad entre ellos, es decir, sus interacciones se visualizan en momentos de juego y conflictos (peleas).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1. Origen del Trabajo de Grado

Este trabajo de grado surge a partir de una de las investigaciones realizadas en la Facultad de Educación, específicamente en el Programa de Educación Infantil, titulada “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de Educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años”.

Investigación en la que “se identificó la ausencia de un trabajo sistemático y riguroso desde la perspectiva pedagógica en torno al desarrollo de la oralidad en niñas y niños menores de 5 años” (Grupo de Investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia: 2013), que llevó a hacer un análisis reflexivo de las prácticas de las docentes egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN, en las cuales se evidenció diversas acciones de parte de las maestras que potencian la oralidad en los niños y niñas, entre estas acciones se encuentra el uso de estrategias discursivas tales como la pregunta, la reformulación, el ejemplo, entre otros; además del permanente uso del diálogo y de algunos textos orales.

Por otro lado durante la investigación, en el acta de uno de los encuentros con las maestras egresadas, se evidenciaron prácticas que potenciaban la oralidad en los niños(as) de manera no intencionada, explícitas en el siguiente apartado:

“Explicita que no hay una intención de su parte en promover lo que se analiza (en torno a la oralidad) desde el equipo de profesores UPN en relación con las fotografías, plantea que “...son formas institucionales de actuar, de ser maestro... No lo he reflexionado”. Ante lo cual se analiza por los participantes del conversatorio que

precisamente el reconocimiento de no asignarle una intencionalidad previa a algunas de las actividades hace parte de uno de los elementos potentes del proceso investigativo: La práctica reflexiva que les caracteriza”. (Acta No.9 del Grupo de investigación: 2012).

Por tanto se hace necesario el reflexionar acerca de la importancia de la intencionalidad dentro de las prácticas pedagógicas entorno a la oralidad.

En complemento con lo anterior dentro de los lineamientos curriculares de la Secretaria Distrital de Integración social (SDIS) se reconoce la oralidad como parte fundamental para el desarrollo de la primera infancia, como se evidencia en el siguiente apartado:

“...legitimar prácticas como la comunicación verbal y no verbal en la infancia, no es sólo una cuestión de orden pedagógico es, además, un problema político. Concebir a los niños y niñas como sujetos con derecho a participar, conlleva a asumirlos desde temprano como interlocutores válidos de la cultura a través de la utilización de los diferentes lenguajes” (SDIS y SED: 2010.P.130).

Lo cual resalta la importancia de posibilitar experiencias con los niños y niñas frente a la oralidad de manera que puedan reconocerse como sujetos y reconocer al otro dentro de ese marco social y cultural en el cual se desarrollan y así mismo ser ciudadanos participativos dentro de una sociedad.

3.2. Delimitación del objeto de interés

A partir del proceso de caracterización de las prácticas de las egresadas que fue posible construir desde el acompañamiento de la jornada diurna de la Escuela Maternal como maestras en formación y en consecuencia con la investigación titulada “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional que promueven la oralidad en niños menores de cinco años” realizada por el equipo de docentes de Comunicación, lenguaje e infancia del proyecto curricular de la licenciatura en educación Infantil de la UPN, surgió como interés de investigación el uso de textos orales y su reflexión acerca de la manera no intencionada como estos se emplean dentro de las prácticas pedagógicas en las maestras de la Escuela Maternal, que aunque no tenían una intención explícita generaron desarrollos orales en los niños y niñas, situación que motivó a preguntar: ¿Qué pasaría si logramos que estos textos orales sean usados de manera intencionada?, y de esta forma enriquecer las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas y maestras en formación de la Escuela Maternal de la UPN contribuyendo a la acción transformadora de las mismas, como lo menciona Zemelman invitando hacia la necesidad de la conciencia, es decir: “la conciencia y la necesidad de la conciencia supone un pensamiento abierto a umbrales como puertas de entrada hacia lo inédito....., pues significa reconocer que lo que acontece, como creación del hombre, es posible de recrearse” (2002); es decir, no solo se pretende reflexionar sobre estas prácticas sino que se busca la contribución a las mismas desde el análisis y creación de propuestas que se constituyan desde la intención en el uso de los textos orales para potenciar la oralidad.

Por consiguiente, se encontró que dos de las maestras egresadas tienen como característica común, el uso de los textos orales de manera no intencionada, que genera en los niños y niñas el desarrollo de géneros discursivos tales como la narración, la explicación, la argumentación y la descripción; además del desarrollo de los usos del lenguaje por parte de los niños tales como el relato, la autoafirmación, la predicción, el razonamiento lógico, entre otros.

Teniendo en cuenta la caracterización y la importancia de la intencionalidad en las prácticas pedagógicas para potenciar el desarrollo del lenguaje, más específicamente de la oralidad, es que se centra la atención de este trabajo de grado en el uso de los textos orales de manera intencionada, y desde una metodología de IAPE (Investigación Acción Pedagógica).

Esta Investigación tiene como principio fundamental la transformación a través de la reflexión, lo cual permite hacer consciencia de las situaciones comunicativas configuradas a partir de las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas en torno a la oralidad, siendo el insumo principal, que definen el tema de interés del presente trabajo de grado, para llegar a potenciar las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas y en formación.

En esta medida, se encuentran registrados en los diarios de campo del año 2012, diferentes usos con respecto a la oralidad y más específicamente con los textos orales.

3.3. Ejemplos:

Unos de los ejemplos, en relación al uso de los textos orales por parte de las maestras titulares, se identifica en situaciones cotidianas como: el refrigerio, la hora de la bienvenida, las diferentes actividades que realizan con respecto a su proyecto de aula que durante este tiempo fue, el acercamiento a una obra literaria, “Alicia en el País de las maravillas” de Lewis Carroll,

entre otras, los cuales fueron registrados en algunos apartados de los diarios de campo, citados a continuación:

Primer Caso:

“Cada mañana al comenzar la jornada y luego de haber tomado desayuno los conversadores junto con la Maestra 1, empiezan el momento de la bienvenida, donde todos ubicados en círculo y dirigidos por la maestra titular entonan una pequeña canción para saludar titulada: “hola, hola, la”, que es cantada luego de haber mencionado por parte de la maestra una corta adivinanza de las características físicas de cada uno de los niños(as), con el fin de que ellos deduzcan según las pistas de la adivinanza a quien van a saludar; por ejemplo: la maestra dice: “vamos a saludar a un niño que tiene pantalón azul y un sombrero en la cabeza ¿quién es?” Y los niños responden: “N1 (nombre del niño)”, y de esta manera terminan con la canción grupal mencionada anteriormente”. (Diario de Campo: Nov 2012)

Segundo caso:

“Hoy estábamos en la hora del refrigerio de la mañana con pocos niños, lo cual nos permitió tener interacciones más cercanas con los niños, un poco más largas e interesante y es precisamente de una de esas interacciones de la que quiero hablar: Estábamos sentadas en una mesa la Maestra 1, Niña 1(nombre de la niña), y yo. En medio de nuestra conversación, la Maestra 1 le pregunta a la Niña 1: ¿Quién te peinó?. Niña 1 contesta: Mi papá. Seguido a esto Niña 1 me mira y me pregunta: ¿Quién te peinó?. Yo contesté: me peine yo solita. Niña 1 mira nuevamente a la profe y le dice:

¿Quién te peinó?. Maestra 1, dice: mi mamá. Niña 1 me mira y dice: ¿Quién te peinó?, ¿tu mamá?. Yo le respondí: no, yo me peine solita. Niña 1 mira nuevamente a la Maestra 1 y le dice: ¿quién te peinó?, pero la Maestra 1 me mira con picardía y le dice: yo misma. Pero la respuesta de la Niña 1 es impactante, ella la mira y le dice: no, a ti te peino tu mamá, la Maestra 1 la mira, y se ríe, dando a entender que era una broma”.

(Diario de Campo: 2012)

Las experiencias anteriormente mencionadas permiten ubicar algunos de los textos que las maestras egresadas utilizan cotidianamente pero que no son usados de manera intencionada, entre estos textos orales se encontraron: la adivinanza, el chiste, la conversación y la canción.

Adicional a las observaciones y registros anteriores se realizaron conversatorios con el grupo de investigación, que confirmaron el interés investigativo, en este caso, el uso intencionado de los textos orales.

Durante los conversatorios surgen algunas inquietudes de parte de las maestras egresadas sobre el uso no intencionado de los textos orales, la pregunta y resaltan algunas preguntas como: ¿Cuál es la diferencia entre géneros discursivos y textos orales?, que dan apertura a la reflexión sobre las prácticas discursivas en torno al uso de los textos orales de manera intencionada tanto en las maestras egresadas como en las maestras en formación, acerca de su accionar docente, frente a la potenciación de la oralidad en los niños y niñas, que promueve el uso de los géneros discursivos en la primera infancia, al reconsiderar sobre “el lugar del lenguaje oral en la pedagogía y la didáctica de nuestras aulas”. (Pérez: 2009) Y la

importancia de “indagar por los tiempos destinados de manera intencional para su desarrollo” (Pérez: 2009)

En esta misma línea es relevante mencionar la propuesta de Tusón a tener en cuenta dentro del aula en torno al uso oral, en la cual señala dos cosas importantes: “reflexionar y analizar lo que hacemos al hablar y los diferentes tipos de discurso oral que utilizamos,[...], programar el trabajo de lengua oral en el aula sabiendo que hacemos, para qué lo hacemos y proporcionando, así mismo, criterios para la evaluación de las actividades de la lengua oral”(1994 p.109).

Debido a las diferentes prácticas pedagógicas de las maestras egresadas de los grupos de aventureros 2 y conversadores en relación al uso no intencionado de los textos orales, surge como pregunta central del trabajo de grado, **¿QUÉ SENTIDO TIENE TRABAJAR LOS TEXTOS ORALES DE MANERA INTENCIONADA EN LA PRIMERA INFANCIA?**

4. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo del trabajo de grado se aborda desde tres campos: el discursivo, el investigativo y el pedagógico. En el campo discursivo se realiza un recorrido por las diferentes perspectivas en torno al lenguaje; luego se hará un acercamiento desde Walter Ong, Baena sobre las funciones del lenguaje, al concepto de oralidad y finalmente se profundizará teóricamente sobre algunos textos orales, los usos del lenguaje y los géneros discursivos. Con respecto al campo Investigativo se encuentra la metodología de Investigación, Investigación Acción Pedagógica, los conceptos de los medios de recolección de datos, en este caso la entrevista y conversatorios desde una mirada reflexiva. Para finalizar, en el campo pedagógico se presentan conceptos como proyectos de aula y el trabajo por rincones.

4.1. Campo Discursivo.

4.1.1. El lenguaje y sus perspectivas.

Desde una perspectiva tradicional, la enseñanza y aprendizaje de la lengua centra su atención en generar modelos que sustenten la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, y en exigir que se hable correctamente de acuerdo a un tipo de normas establecidas, como lo menciona Tusón: “se preocupa más por la lengua escrita y, en todo caso, por señalar las desviaciones (llamadas "vicios" "vulgarismos" o "coloquialismos") que los hablantes realizamos y a buscar medios de corrección y modelos de "bien hablar". (1994, p. 104). Asumiendo de esta manera el lenguaje como un sistema homogéneo que establece modelos de habla sujetos a una manera correcta de hablar; por lo tanto su enseñanza está centrada en el aspecto formal de la lengua, es

decir, en el dominio de la normativa lingüística a partir de ejercicios de repetición sin significado alguno.

A partir de los años 70 con el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, se retoma una nueva postura frente al lenguaje y su proceso enseñanza-aprendizaje, la corriente empirista, que concibe el lenguaje como una experiencia de base perceptual, debido a su postura, plantea que la adquisición del lenguaje está basada en el trabajo por medio de los sentidos, de tal manera que puedan alcanzar lo abstracto de la lengua según su experiencia vivida desde, “lo concreto, lo visible, lo tangible para elevarse de allí a las relaciones abstractas”(Jaramillo citado por Jaimes; 2008 p.20); desde esta perspectiva el lenguaje oral sólo da cuenta de lo perceptual de la experiencia.

Por otra parte, se encuentra la perspectiva constructivista, fundamentada en el modelo Piagetiano de equilibración que incluye los procesos de asimilación y acomodación, donde el sujeto es activo, construye conocimiento por sí mismo a partir de la interacción con los objetos, reestructurando los aprendizajes previos con los nuevos aprendizajes adquiridos a través de la experiencia. A su vez, Chomsky sostiene la perspectiva organísmica de Piaget, afirmando que el lenguaje es innato en el ser humano y se desarrolla automática e instantáneamente.

Desde esta postura la lengua se concibe como “un sistema generativo”, en palabras de Jaimes: “el niño que construye su lengua no opera por imitación del modelo del adulto sino por elaboración de hipótesis sobre la adecuación de medios y fines” (2008), es decir, el niño se apropia del lenguaje debido a la necesidad de una expresión significativa en el entorno en el

que este se encuentre, permitiendo el error como herramienta de aprendizaje en función de resolver problemas a partir de sus preguntas y las que proponga el maestro, dándole más importancia a encontrar un sentido en la oralidad que a la simple repetición de palabras.

No obstante, desde la perspectiva interaccionista desde Gladys Jaimes Carvajal, o en algunas fuentes denominada como constructivismo social, el lenguaje tomó otro sentido y se define, como un sistema de signos o sistema de representación dotado de significado que se aprende en la interacción social en relación con los otros y su contexto. Esta perspectiva está sustentada en primer lugar, desde una concepción pragmática del lenguaje, con respecto a su adquisición en los niños (as), postulada por Bruner, afirmando que: “Aprender un lenguaje, entonces, consiste en aprender no sólo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática” (1986: p.40), entendiendo de esta manera, que el lenguaje solo se aprende cuando es utilizado de manera intencionada y bajo un contexto determinado, y así mismo requiriendo de la ayuda de un adulto como dice Bruner: “que el adulto sea un compañero transigente que está dispuesto a negociar con el niño”(1986, p.40), en el cual, se ayuda al niño a tener claridad frente a lo que quiere socializar, e invitarlo a que lo exprese, que encuentre los momentos acordes para hablar según lo requiera cada situación y así logre regular el uso de su lenguaje.

Es importante tener en cuenta que dentro de este proceso, el lenguaje es visualizado en los niveles de representación planteados por el mismo Bruner: la representación enactiva, vista cuando el niño representa los hechos o experiencias a través de la acción; la representación icónica, entendida como la representación que usa las imágenes y esquemas espaciales,

utilizando la imaginación; y por último la representación simbólica, donde se emplean los símbolos para representar el mundo.

En segundo lugar, esta perspectiva interaccionista está basada en la mirada socio- histórico y cultural de Vygotsky, según la cual: “al estudiar los procesos mentales, Vygotsky consideró tanto su evolución social y cultural como el desarrollo ontogenético individual” (citado por Moll:1993: 62), teniendo en cuenta que: “desde el nacimiento los niños interactúan con adultos, que los socializan en su cultura: su bagaje de significados, su lenguaje, sus convenciones y sus maneras de hacer las cosas” (Moll:1993: 62), se considera que el niño a través del uso del habla, realiza acciones menos impulsivas y más reflexivas de acuerdo a su contexto, puesto que el interactuar con el otro y con su entorno, enriquece sus construcciones previas o como lo llamaría Vygotsky la zona de desarrollo real para crear una zona de desarrollo potencial.⁷

De esta manera, se concibe la oralidad como “una actividad del lenguaje, posee una naturaleza cognitiva e interactiva que facilita la comprensión de la cultura y las relaciones sociales (el lugar del hombre en el mundo, sus tradiciones, rituales y formas de conocer), así como la creación de mundos posibles (a través de cuentos, leyendas, mitos e historias de vida)” (Gutiérrez: 2011, p.7). Y ésta a su vez, implica dos procesos, el de producción (habla) y el de comprensión (escucha).

⁷ Se entiende por Zona de Desarrollo Próximo como el espacio entre la Zona de Desarrollo Real (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de Desarrollo Potencial (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz).

4.1.2. Funciones del lenguaje

Desde esta última perspectiva en relación con el lenguaje, se hace relevante saber no solo ¿Qué es el lenguaje? Y ¿cómo se estructura y funciona? sino ¿cuál es su función o sus funciones?, las cuales el profesor Baena (1996) plantea a partir del estudio de las funciones establecidas por Halliday, en las que se encuentran: la función ideativa o conceptual de carácter intraindividual y la función textual; adicional a estas también retoma las funciones propuestas por Jakobson, las cuales son: función expresiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética. Analizando estas dos clasificaciones, Baena reconfiguró las anteriores funciones en solamente tres expuestas de la siguiente manera:

En primer lugar se encuentra la función Cognitiva, que va directamente ligada al pensamiento y es la que nos permite conocer y transformar el mundo, en palabras de Baena es aquella “que se cumple en la utilización del lenguaje, en la transformación de la experiencia humana de la realidad objetiva, natural y social” (Baena: 1996), de igual manera y dentro de esta función María Elvira Rodríguez (2006), cita a Halliday destacando la función heurística o función de la pregunta, que contribuye a la apropiación y construcción de conocimiento a partir de la interacción.

En segundo lugar, pero no menos importante se encuentra la función Interactiva, o Comunicativa, que busca la interacción con el otro, y el entorno; y en relación con el discurso oral, según Rodríguez: “...partimos de considerarlo como una práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado” (2006: p.62).

Por último, está la función estética, que promueve la recreación de la realidad, es decir, se resignifica de acuerdo a la experiencia que se tenga con el mundo, con una finalidad estética, en la cual “la oralidad también ocupa un lugar destacado: los mitos, las leyendas, las coplas, los refranes,...entre otras formas de recreación de la realidad, tienen como material básico la oralidad” (Rodríguez: 2007; p.62).

Retomando el análisis realizado por Baena, él señala que las funciones propuestas por Jakobson, se pueden agrupar o integrar dentro de las grandes funciones anteriormente planteadas, como es el caso de las funciones conativa, fáctica y referencial que están relacionadas con los aspectos de la función comunicativa, o el caso de la metalingüística vista como un aspecto de la función cognositiva o cognitiva.

Adicional a lo anterior cabe resaltar que las tres funciones planteadas por Baena no se desarrollan de manera individual sino que se promueven simultáneamente entre sí.

Para que esta interacción se visualice es necesario entender, como plantea Goodman (1990) en su perspectiva de lenguaje integral que “se aprende mejor el lenguaje cuando el foco de la enseñanza no está puesto sobre el lenguaje mismo, sino sobre el sentido que se desea comunicar. Aprendemos por medio del lenguaje y al mismo tiempo lo desarrollamos” (p. 13), es decir, no solo se enfoca el aprendizaje en el aspecto formal del lenguaje sino que se visualiza desde el aspecto semántico y pragmático del mismo, en donde su uso y significado cobran relevancia en los niños(as) involucrados en el proceso, llevando a desarrollar las tres funciones del lenguaje.

4.1.2. Lenguaje Verbal y no Verbal

Desde esta misma perspectiva el lenguaje es visto de dos maneras, el no verbal y el verbal, siendo este el conjunto de expresiones por medio de las cuales el ser humano exterioriza sentimientos o ideas. Dentro de la primera, está el lenguaje gestual y corporal, como también el icónico visual y auditivo; para la segunda, se encuentra las siguientes manifestaciones de la lengua: la lectura, la escritura y la oralidad, resaltando ésta última como interés investigativo principal de este trabajo.

4.1.3. Oralidad

Con respecto a la oralidad, se parte del concepto planteado por Walter Ong, quien retoma la siguiente expresión de Siertsema: “donde quiera que hayan seres humanos, tendrán un lenguaje y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido” (Siertsema, 1955 en Ong, 1987, p. 16), entendiendo de esta manera la oralidad como un lenguaje hablado y oído que los seres humanos poseemos, que da identidad y caracteriza a las comunidades, dando heterogeneidad y diversidad, a través de diferentes recursos lingüísticos utilizados, “constituido por todas las variedades lingüística (ya sean lenguas, dialectos o registros)...y su distribución en ámbito de uso socioculturalmente definidos (familia, escuela, trabajo, comercio iglesia, etc.)” (Tuson: 1994) y que tiene dos facetas como lo afirma Anna Camps (2005): “El uso de lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar...escuchar implica comprender, interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral” (2002: p.8), definiendo de esta manera, la oralidad como una actividad discursiva que pone en diálogo el habla y la escucha de manera simultánea.

Dentro del estudio de la oralidad es necesario abarcar las diferentes problemáticas en el interior del aula y es por esta razón que se exponen los siguientes antecedentes investigativos, en los cuales ha surgido el interrogante con respecto a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral en la escuela, puesto que se visualizan prácticas pedagógicas no intencionadas frente a la oralidad, al ignorar los posibles desarrollos en los niños (as), en esta medida se encontraron las siguientes problemáticas:

En primer lugar, se ha evidenciado la reducción del concepto de la oralidad como un simple proceso natural y espontáneo, siendo esta una de las temáticas sin mayores desarrollos teóricos y prácticos en la educación por parte de los profesores, como lo menciona Pérez Abril “el habla suele verse como un proceso que se desarrolla de modo “natural”, es decir, que no requiere de un trabajo pedagógico y didáctico intencional” (2009), complementando esto con una de las investigaciones realizadas por María Elvira Rodríguez en algunos de los colegios de la ciudad de Bogotá, donde la creencia de varios profesores es ver que, “la oralidad es inherente al desarrollo humano y por lo tanto, no exige una enseñanza sistemática” (Rodríguez: 2007, p.64) concluyendo de esta manera, que el trabajo frente a la oralidad debe ser orientado hacia “una perspectiva significativa para los estudiantes y sistemática para los docentes”.(Rodríguez: 2007 Pág. 70).

En segundo lugar, se visualiza otra de las reflexiones por parte de Rodríguez y Jaimes Carvajal con respecto a la oralidad, la cual tiene que ver con la ruptura que experimentan los niños y niñas en la transición hogar – escuela, señalando que el discurso producido en el hogar es un discurso distinto al que se busca en la escuela, puesto que, el primero es expresado de manera espontánea, donde seguramente se le da mayor importancia, permitiendo que el niño (a) hable

de la manera como él cree que esta correcto sin tener interrupciones ni exigencias fuertes frente a la norma, lo cual difiere del segundo, es decir, el discurso de la escuela debido a que éste es permeado por la norma lingüística, pero a su vez trae consigo un nivel de exigencia que requiere un proceso continuo de organizar y reorganizar las ideas, los nuevos conceptos y coherencia de tal manera que pueda verse un avance permanente en el discurso del niño(a).

Mediante estas reflexiones se está haciendo un llamado a los docentes, a ser ese puente de conexión entre el hogar y la escuela con el fin de hacer consciencia de su accionar con respecto a la oralidad y a las diferentes maneras de interactuar con los niños dentro del aula.

Dentro de estas interacciones es importante tener en cuenta algunos rasgos característicos de la oralidad como lo paralingüístico, lo cinésico, y lo proxémico, los cuales permiten enriquecer todo acto comunicativo utilizándolos de manera simultánea a lo que se exprese de manera oral. En cuanto al sistema paralingüístico, Cestero (1998) lo retoma como un sistema que “está formado por las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.”(p.1)

En relación con el sistema cinésico, se destacan “tres categorías básicas de signos quinésicos: los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos” (Cestero: 1998, p.3), en palabras de Cestero este sistema, “está formado por los movimientos y las posturas corporales que

comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, incluyéndose, además, dentro de él, aspectos tan relevantes como la mirada o el contacto corporal” (Cestero: 1998, p.3).

En el caso del sistema proxémico, éste contempla “signos proxémicos culturales, por ejemplo, la distribución que del espacio natural hace el ser humano, el comportamiento de las personas con respecto al uso del espacio” (Cestero: 1998, p.5), es decir, dependiendo de la cultura se establecen ciertos parámetros de interacción entre los sujetos y su relación con el entorno.

Estos tres sistemas se evidencian en cualquier situación comunicativa, y se hacen necesarios en la búsqueda de conciencia que anteriormente se mencionó con respecto al accionar docente frente a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

4.1.4. Textos orales

Continuando con el recorrido teórico propuesto al inicio, se encuentran los textos orales como manifestaciones de la oralidad, definidos por el autor G. Bernal en su texto “tradición oral, escuela y modernidad como “expresiones en prosa o en verso,... socialmente simbólicos, que forman parte integrante de la identidad y que de una u otra manera han modelado nuestra manera de ser, de sentir y de pensar” (Bernal: 2004. p.63).

Así mismo, éstos hacen parte de la tradición oral usada por las culturas primarias, debido a que desarrollan procesos memorísticos que transmiten de generación a generación las creencias, rituales, y reglas que les dan identidad como comunidad. En esta medida, se encuentran ejemplos como las canciones, rondas, proverbios, leyendas, parábolas, entre otros, que además de definir una cultura, aportan al desarrollo de la oralidad puesto que invitan a la interacción con la realidad, a construir conocimiento, establecer relaciones con los otros y abrir las puertas

hacia la recreación de la realidad misma, desarrollando de esta manera las tres funciones del lenguaje anteriormente mencionadas.

4.1.4.1 Tipificaciones de los textos orales

En esta medida, se hará un recorrido de las diferentes tipologías de textos orales, recogidos por María del Pilar Núñez (2003), expuestos de la siguiente manera:

En primer lugar, Núñez cito a Badía et alii (1988), quienes según el número de participantes los clasifican en: Singulares, en el cual no hay opción de tener un emisor en la situación comunicativa; duales, cuando hay dos interlocutores; y plurales, en las que tres o más toman el papel de receptor y emisor.

En segundo lugar, según Cuervo y Diéguez (1991), se muestra la siguiente tipificación, de igual manera a partir del número de interlocutores: soliloquio, que es la reflexión en voz alta; hablas personales, hablas bipersonales y hablas pluripersonales.

En tercer lugar, Núñez expone la propuesta de Zuccherini (1992), que establece los textos orales en dos grupos, el primero, considera desde el silencio, el soliloquio, el juego verbalizado de la infancia, la interjección (desahogo de emociones), la memorización, hasta el monólogo; el segundo, basado en la interlocución de dos o más personajes, incluyendo la narración, el discurso, la dicción; contemplando de la misma manera formas de comunicación no preparada como la confidencia, la conversación, el coloquio, el diálogo; o formas de comunicación preparadas como el debate, la asamblea, la entrevista, entre otras.

En cuarto lugar, Núñez señala a Mendoza, López, Valero y Martos (1996), que dividen la comunicación oral en autogestión (exposición, charla, conferencia, discurso) y plurigestión (diálogo, tertulia, debate, conversación).

En quinto y último lugar, según Calsamiglia y Tusón (1999), ordenan las prácticas discursivas de la siguiente manera: de persona a persona, y de persona a audiencia.

Fue a partir de la tipología anterior y teniendo en cuenta la experiencia docente, que Pilar Nuñez, clasificó los textos orales en relación con dos características: el número de interlocutores y el modo de discurso; el primero: hablas monogestionadas, hablas bipersonales, hablas pluripersonales; el segundo: narración, diálogo, exposición, argumentación.

Sin embargo, se considera pertinente aclarar la diferencia entre los textos orales y los géneros discursivos, en los cuales los textos se conciben como manifestaciones o expresiones orales que hacen parte de una tradición oral, y que a su vez potencian el desarrollo de los géneros discursivos, entendidos como la construcción coherente de enunciados con cierta característica en su composición, entre los que se encuentran: la narración, la descripción, la argumentación y la explicación.

Por esta razón, se menciona la siguiente clasificación por Guillermo Bernal (2005, p.64), basado en Guillermo Abadía Morales, en la cual divide algunos textos orales desde una mirada estética, en las siguientes categorías: el Habla Popular, la Paremiología, Manifestaciones en Verso, y Manifestaciones de la Narración oral.

En cuanto al habla popular, los textos orales que se presentan son aquellos relacionados con las expresiones netamente culturales dentro de una comunidad; dentro de la categoría de la paremiología se encuentran los textos orales que hacen referencia a las memorias orales de una cultura específica; las manifestaciones en verso, contienen los textos orales que se componen de un verso o rimas que llevan en su mayoría una melodía; las manifestaciones de la narración oral, son aquellos relatos que cuentan una historia específica y que son representativos de una cultura.

Partiendo de esta última clasificación, resaltamos los siguientes textos orales que serán retomados en este trabajo de grado de acuerdo al uso que se evidencia en el contexto de observación, en este caso la Escuela Maternal de la UPN, en el cual se realiza el proyecto pedagógico, estos son: La conversación, el chiste retomado desde la categoría de lo absurdo, la canción y la adivinanza.

En relación con **la conversación**, Bajtin (1998) la retoma dentro de “los géneros más libres de comunicación discursiva oral: géneros de pláticas sociales de salón acerca de temas cotidianos, sociales, estéticos y otros, géneros de conversaciones entre comensales, de pláticas íntimas entre amigos o entre miembros de una familia, etc” (1998: p.13) que permiten la libertad y creatividad.

En complemento, Núñez define la conversación vista “como un ejemplo y unidad primigenia de la comunicación, por cuanto supone de interacción lingüística espontánea, contextualizada y coproducida por los interlocutores implicados, quienes conjuntamente elaboran un unitario texto-discurso común” (Mendoza: 1996; citado por Núñez: 2003, p.196) y que se usa para

“para intercambiar conocimientos, sensaciones, emociones, ideas, etc.” (Nuñez: 2003, p.196), adicional retoma a Tusón diciendo: “la conversación “es la forma primera y primaria en que se manifiesta, en que existe el lenguaje” (Tusón: 1997, citado por Nuñez: 2003, p196)

Adicional a lo anterior es relevante mencionar una característica que se encuentra en el texto oral de la conversación, que se refiere a la pertinencia que debe existir en la conversación, es decir, las intervenciones que se realicen dentro de esta deben ser coherentes con el contexto y temática compartida, En relación con esta característica de la conversación, Nuñez retoma a Sperber y Wilson, diciendo: “la pertinencia o relevancia es la máxima que guía las formulaciones de los hablantes y las interpretaciones de los oyentes” (Sperber y Wilson: 1986; citado por Nuñez: 2003, p.202), y de esta manera se confirma una vez más que el contexto es relevante para cualquier comunicación conversacional.

Con respecto a **la categoría de lo absurdo**, el novelista, dramaturgo, periodista francés Albert Camus expresa lo siguiente: “El absurdo nace de esta confrontación entre el llamamiento humano y el silencio no razonable del mundo”; “[...] el absurdo nace [...] del choque de esta razón eficaz, pero limitada y de lo irracional que renace siempre.” (Camus: 1942), entendiendo esta categoría como el divorcio entre lo lógico y lo ilógico.

Por otra parte, **la canción**, como texto oral es el conjunto de “estrofas y estribillos entonados con melodía; como buena parte de la poesía infantil, las canciones generalmente están asociadas al movimiento y el juego” (Bernal: 2000, p.136) que tiene “influencia de los aires populares de la región, pantomima (gesticulación que imita o crea personajes, animales, seres, objetos que resultan envueltos en una situación determinada) (Bernal: 2000, p. 123).

En complemento, un aspecto a resaltar de este texto oral es la importancia de la tradición oral que comunican una cultura específica, y que pasan de generación en generación; como lo dice Bernal: “la tradición oral nos transmite la conciencia, no de los individuos, sino de la comunidad; no vivencias personales, sino una herencia que se ha hecho colectiva con el tiempo...La tradición recupera experiencias con las que el grupo se identifica.” (Bernal: 2005, p. 52-53).

Lo anterior lleva a mencionar lo que se llama la oralidad cantada, de la cual las culturas primarias se caracterizaban por poseer una riqueza oral que es transmitida en narraciones, proverbios, rituales cantados, entre otros, que son herencia de estas mismas culturas orales; tradiciones orales cantadas, y llegan a ser oralidad, como lo señala Ong: “el discurso oral por lo general se ha considerado, aun en medios orales, como un tejido o cosido: rhapsodein, “cantar”, en griego básicamente significa “coser canciones”. (Ong: 1987, p.22).

Por otra parte, una de las características de la canción es la de invitar al desarrollo de la escucha como lo menciona Paul Madaule que “El juego del sonido” es la manera como el niño sintoniza el sistema auditivo, el cuerpo y el sistema nervioso, convirtiéndolos en participantes activos en el proceso de la comunicación. En otras palabras, es el medio que el niño utiliza para entrenar y desarrollar su escucha”. (Madaule: 2007, p.2), entonces “El canto es quizá el mejor camino para desarrollar la facultad de escuchar, de expresarse verbalmente, de auto-escucharse”, puesto que “La música es una serie de sonidos altamente organizados que el oído debe analizar. Por lo tanto, escuchar música es una manera excelente de que el niño aprenda a

percibir sonidos de manera organizada, o en otras palabras, a escuchar. (Madaule: presentado en 1983, recuperado en 2013).

En relación con **la adivinanza**, como lo plantea Bernal en su texto “*Tradición oral, escuela y modernidad*” “es una especie de enigma que se propone a los demás para que dé una solución”, (2005). Este tipo de textos lleva al niño a tener un desequilibrio, que lo impulsa a buscar la solución de tal manera que lo lleva no solo a lo puramente repetitivo sino al análisis de su entorno, y asimismo pueda dar la solución al conflicto cognitivo que le están planteando.

Asimismo, las adivinanzas para los niños como lo dice Rodari: “representan de forma concentrada, casi emblemática, su experiencia de conquista con la realidad”, el uso de estas en los niños los motivan a descifrar estos enigmas porque constituyen un conquistar el mundo, porque “para un niño el mundo está lleno de objetos misteriosos, de acontecimientos incomprensibles, de figuras indescifrables” (1999, p.65), conquista que se expresa en el momento de la enunciación de las posibles soluciones de la adivinanza.

4.2. Campo Investigativo

4.2.1. Investigación Acción Pedagógica

La Investigación Acción Pedagógica es una metodología por medio de la cual se busca que el maestro reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas generando así no solo la transformación de estas mismas sino que además produce conocimiento, y que este es construido desde un intercambio entre pares, como lo menciona Ávila:

“no se reduce a una simple técnica de cualificación profesional de los maestros sino que, además, es legítimo conceptualizarla como un auténtico *modo de producción de conocimiento* y, por tanto, como *una modalidad peculiar de investigación socio-cultural*: aquella en que el maestro o la maestra actúan, a la vez, como el sujeto y el objeto de la investigación, a partir de la generación de condiciones para la reflexión sobre su práctica” (Ávila, no tiene fecha)

Para que estas condiciones de reflexión y de trabajo colaborativo se evidenciaran, se hizo necesario el uso de dos recursos de investigación desde una mirada crítica, estos recursos son, **la entrevista y los conversatorios** que permiten que las maestras egresadas y en formación conozcan sus prácticas y puedan reflexionar sobre estas, de manera que se llegue a la transformación y potenciación de las mismas.

En cuanto a la **entrevista**, esta es entendida como “una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar significados que de ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia”. (Merlinsky: 2006, p.28), es decir, que promueve en primer lugar, la reflexión desde la interacción entre pares, en la cual se reconoce los saberes previos de cada sujeto, y en segundo lugar, permite que estos saberes dialoguen entre sí logrando así la construcción de conocimiento significativo.

En el caso del **conversatorio**, este “se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual”. (Schubauer-Leoni y Grosen, 1993, citado por Carlos Marcelo, 2002, pág.

48), en esta medida los conversatorios son atravesados por la reflexión entre pares frente su mismo accionar docente desde una mirada colaborativa, y de esta manera se generan en colectivo transformaciones en su quehacer.

Por consiguiente la **reflexión** es entendida como el pensarse en y sobre la acción puesto que “la reflexión en la acción posee una función crítica” (Schön: 1987), que permite hacer una mirada objetiva del quehacer docente de manera que se pueda visibilizar toda acción no para juzgarla sino para transformarla, debido a que se genera un diálogo entre la teoría y la práctica.

De igual manera “...nuestra reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura” (Schön: 1987), es decir que además de contribuir en el cambio de la práctica inmediata trasciende a las acciones futuras que se van realizar.

Es relevante mencionar que dentro de esta reflexión el trabajo entre pares de manera cooperativa y colaborativa cobra importancia, debido a que “la experiencia de los educadores abunda en saberes implícitos que pueden ser explicitados mediante una reflexión colectiva de los pares” (Ávila, sin fecha), porque si se hace de manera individual, habrán aspectos que en su totalidad no se puedan visualizar, mientras que en un **trabajo colaborativo**, el par aporta esa mirada externa que permite la construcción del saber de manera conjunta, no solo en el aporte de algunas sugerencias sino en esa reflexión de las acciones propias.

4.4. *Campo Pedagógico*

4.3.1 Proyecto de aula

El proyecto de aula, “constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y la evaluación del proyecto” (García 2008, p: 83; retomando a Jolibert (1995). Definición que resalta dos de las características relevantes del proyecto de aula: en primer lugar, se enfoca en la participación de cada uno de los actores que hacen parte de este, en segundo lugar, bajo esta misma mirada participativa, se tienen en cuenta los intereses de los niños con el fin de que el aprendizaje sea significativo.

4.3.1.1. Fases de los proyectos de aula

Las fases principales para los proyectos de aula que propone Rincón, citada por Nylsa García (2008), a tener en cuenta en la realización de un trabajo por proyectos, son:

- La Planificación Conjunta: “incluye la toma de decisiones sobre la problemática a abordar, los objetivos que orientan el proyecto y las actividades o medios para realizarlo” (García: 2008, p.87)
- Ejecución: tiene que ver con el desarrollo de lo planeado.
- Evaluación Conjunta: en la cual se evalúa el cumplimiento de la planificación, pero se resalta que esta evaluación se realiza de manera permanente durante todo el desarrollo del plan.

Cabe mencionar que a su vez, Rincón (2012) retoma a Josette Jolibert quien define cinco fases para los proyectos de aula: planificación del proyecto, realización de las tareas necesarias, culminación del proyecto, evaluación del proyecto mismo, y evaluación de los aprendizajes y sistematización, sin embargo estas fases pueden ser modificadas dependiendo del proyecto, el contexto y el propósito que el mismo tenga.

4.3.2. Trabajo por rincones

El trabajo por rincones, es entendiendo como una estrategias pedagógica que busca "...la participación activa del niño y niña en la construcción de sus conocimientos. Se fundamenta en la libertad de elección, en el descubrimiento y en la investigación..." (Rodríguez: 2011, p.109) y que a su vez "...potencia la posibilidad de diferenciar ritmos y niveles de aprendizaje, estimular el trabajo autónomo, el asesoramiento y ayuda individual, el desarrollo de la cooperación entre iguales." (Rodríguez: 2011, p.109).

En complemento con lo anterior, según el MEN, los rincones rompen con una mirada homogénea de la enseñanza y aprendizaje, lo cual permite a la maestra conocer los intereses, gustos, formas de aprender de cada uno de los niños y niñas, y así mismo posibilita un trabajo autónomo en el cual se respeta la singularidad de cada uno.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La **propuesta** pedagógica se estructura a partir de tres campos, el investigativo, el pedagógico y el discursivo, los cuales no se pueden considerar por separado, debido a que estos se interrelacionan de manera constante, por ejemplo, en el momento de hacer el análisis de una acción, en este caso el uso de los textos orales, hay una transformación en los campos discursivos y pedagógicos, que más adelante evidenciaremos.

Para dar cuenta de estos tres campos se escogió la modalidad de **Proyecto pedagógico**, y en consecuencia se realizara una *Investigación Acción pedagógica* en conjunto con las maestras egresadas y un *Proyecto de aula* con los niños, lo anterior entorno a la oralidad específicamente al uso intencionado de los textos orales.

A continuación se expondrá la ruta que dirige nuestro proyecto pedagógico, desde un enfoque socio-critico, se describirán brevemente las acciones realizadas conjuntamente entre las maestras egresadas y las maestras en formación en torno al uso intencionado de los textos orales, y por supuesto el desarrollo del lenguaje oral en las niñas y los niños, en los grupos de aventureros II y conversadores de la Escuela Maternal de la UPN en el marco del trabajo por proyectos; en consecuencia, se presentaran en este capítulo los propósitos de este proyecto pedagógico y la justificación del mismo así como la metodología de Investigación que oriento la intervención con las maestras egresadas a partir de algunos instrumentos como las entrevistas y los conversatorios.

Esta propuesta pretende responder a la pregunta problema: **¿QUÉ SENTIDO TIENE TRABAJAR LOS TEXTOS ORALES DE MANERA INTENCIONADA EN LA**

PRIMERA INFANCIA?, que surgió en el momento de caracterizar las prácticas de las maestras en torno a la oralidad en la investigación, “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional que promueven la oralidad en niños menores de cinco años”⁸

5.1. Descripción de la Propuesta:

El trabajo de grado se configura a partir de la modalidad de proyecto pedagógico que tiene como fin visibilizar las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas que se desempeñan en la Escuela Maternal de la UPN en relación con el uso intencionado de textos orales y de esta manera contribuir en las ampliaciones conceptuales de las maestras egresadas así como a la afectación de sus prácticas pedagógicas y de las maestras en formación, además de aportar en el desarrollo de la oralidad en los niños de los grupos de Aventureros 2 y Conversadores de la Escuela Maternal de la UPN.

Puesto que se pretende afectar las prácticas de las maestras, se toma la Investigación Acción Pedagógica como la metodología que se desarrollará en el proyecto pedagógico para trabajar con ellas la permanente reflexión sobre lo que se dice y se hace en el marco del trabajo colaborativo, de esta manera, dentro de un proceso que se lleva a cabo de forma cíclica, toda acción será atravesada por la reflexión, que en la entrevista inicial y conversatorios se configura, y que a su vez en las planeaciones se evidenciará.

⁸ Investigación: Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de 5 años. Junio 2013; realizada por el área de comunicación, lenguaje y infancia, del programa de Educación Infantil de la UPN.

El proyecto pedagógico en relación con los niños se desarrolla a través de un proyecto de aula desde una mirada flexible, es decir, que aunque se traza una ruta a seguir, ésta se puede cambiar en el transcurso de la puesta en marcha del mismo. El proyecto de aula se materializa a partir de acciones no solo con los niños, sino en conjunto con las maestras titulares, desde conversatorios y reflexiones en relación con el uso de los textos orales que se reflejan en las planeación de las diferentes sesiones a realizar con los niños.

5.2. Propósitos del Proyecto Pedagógico:

General:

- 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 Programa Curricular de Educación Infantil de la UPN.

Específicos:

- Potenciar la oralidad en los niños y niñas de los niveles de aventureros 1 y conversadores de la Escuela Maternal, desde el uso de los textos orales de manera intencionada y de esta forma contribuir al desarrollo integral del lenguaje en sus tres funciones (comunicativa, estética, cognitiva), y al uso de los géneros discursivos por parte de los niños y niñas.

- Visibilizar las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas que promueven la oralidad en niños de los niveles de Aventureros y Conversadores de la Escuela Maternal.
- Promover escenarios de reflexión pedagógica con las maestras egresadas en relación con las prácticas pedagógicas que promueven la oralidad, con miras a la afectación de quehacer pedagógico en el marco de una IAPE.
- Aportar al campo de estudio sobre la oralidad con niños menores de 5 años elaboraciones de orden discursivo como pedagógico así como a los procesos de articulación de la investigación, la práctica pedagógica y el trabajo de grado que se busca promover en el proyecto curricular de educación infantil de la UPN.

5.3. Justificación:

Se hace pertinente la realización de este Trabajo de Grado, de acuerdo a las razones que a continuación se presentan:

En primer lugar, pero no más importante, se resalta el hecho, de que la oralidad no es un aprendizaje netamente natural y espontáneo sino que requiere de la realización de prácticas pedagógicas que la potencien de manera intencionada, como lo señala Mauricio Pérez Abril, diciendo: “el habla suele verse como un proceso que se desarrolla de modo “natural”, es decir, que no requiere de un trabajo pedagógico y didáctico intencional” (Pérez: 2009), lo cual, lleva

a pensar en el verdadero sentido de la oralidad y como ésta al ser potenciada desarrolla las tres funciones del lenguaje como la comunicativa, la cognitiva y la estética, y los géneros discursivos, como la descripción, la narración, la explicación y la argumentación.

En segundo lugar, dentro de los lineamientos pedagógicos de la Secretaría Distrital de Integración Social se hace visible la importancia de formar a los niños(as) en la oralidad, puesto que “la experiencia de la oralidad...posibilita la expresión de su pensamiento, y la construcción de saberes, hace fecundos los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona” (Rodríguez y Jaimes: 1997), lo anterior una vez más ratifica el valor del desarrollo de la oralidad dentro de las aulas.

En tercer lugar, es importante resaltar la necesidad de la transformación de las prácticas pedagógicas en torno a la oralidad y para ello, se hace relevante dentro de esta concientización un proceso de reflexión, en el cual, se tomen en cuenta los conceptos y acciones previas de las maestras egresadas, para luego analizarlas y posteriormente proponer nuevas rutas de acción.

En complemento con la transformación de las maestras egresadas, como docentes en formación dentro del proceso se resalta la importancia de estar en continua reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, es decir darle importancia a la intencionalidad de cada una de las acciones desempeñadas.

En cuarto lugar, en relación con el contexto específico, La Escuela Maternal de la UPN, se considera oportuno la realización del presente proyecto pedagógico, puesto que: primero, para la Escuela uno de los pilares de su propuesta pedagógica es lenguaje y como éste es transversal en el proceso de formación de los niños (as); segundo, dentro de las características

de las prácticas de las maestras egresadas, la mayoría de acciones potencia la oralidad, sin embargo no se era consciente de su riqueza; tercero, otra de las razones es que la escuela es un contexto que atiende a niños y niñas pertenecientes a la primera infancia, etapa en la que los niños y niñas hacen su proceso de adquisición del lenguaje.

Razones más que suficientes para asumir en este trabajo de grado como modalidad la de **Proyecto Pedagógico**, puesto que permite la reflexión sobre el accionar docente y por ende invita al cambio, desde nuevas propuestas.

Con respecto a la reflexión del accionar docente, se retoma la Investigación acción pedagógica puesto que esta invita al que el maestro se piense de otra manera sobre las prácticas pedagógicas que se plantean y realizan, puesto que es “la reflexividad, un recurso propio del sujeto para volver sobre sus “pasos, el cual necesita un ambiente y unas condiciones que lo haga posible y, ojala, habituales” (Ávila: 2005, p.503).

Y de igual manera contribuir a la puesta de infinidad de prácticas pedagógicas y a la importancia de la reflexión continua en los maestros y maestras sobre su labor docente, puesto que este tipo de investigación permite regresar una y otra vez a lo ya vivido, contrastarlo con la teoría y replantear las propuestas pedagógicas.

En complemento con lo anterior, se encuentra la necesidad de la intencionalidad en las prácticas pedagógicas y del sentido de “transformación”, evidenciada en las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas, resultantes de las reflexiones que surgieron durante los conversatorios del Proyecto de Investigación del grupo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia que se titulaba “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura

de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional que promueven la oralidad en niños menores de cinco años”.

En esta medida, se reconoce que: “la reflexión en la acción posee una función crítica” (Schon: 1987), “en la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares” (Schon: 1987), es decir que al hacer conciencia de su accionar, trasciende en este caso el desarrollo oral de los niños y niñas de la Escuela Maternal.

Desde esta misma modalidad (Proyecto pedagógico) además de promover los proceso de reflexión, invita a proponer nuevas acciones, por lo cual para este trabajo de grado de manera simultánea se realiza un proyecto de aula con los niños donde se ve evidenciado ese proceso de reflexión en cuanto a la intencionalidad en torno a la oralidad, en este caso el uso de los textos orales.

5.4. Metodología

La apuesta metodológica de este trabajo de grado se desarrolla desde dos campos: *el investigativo* y *el pedagógico* y estos a su vez giran en torno al campo discursivo especialmente en relación con la oralidad.

5.4.1 Investigación Acción Pedagógica

Con respecto al campo *Investigativo*, se retoma la Investigación Acción Pedagógica, desde un enfoque socio-crítico, puesto que ésta “es sin lugar a duda, una modalidad de investigación

social, que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela”, (Ávila, 2005, p. 505), en la cual se pretende fomentar la reflexión sobre las prácticas de los docentes titulares y en formación con el propósito de tomar conciencia sobre la forma como se promueve la oralidad, debido a que en la IAPE, “el sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de su práctica”, (Ávila, 2005, p.505) con el fin de que se favorezca la transformación del accionar docente y la formación de los niños(as) en relaciones con el lenguaje, específicamente el lenguaje oral.

Para el desarrollo de la **IAPE** se establecen las siguientes fases:

- **Caracterización de las prácticas**

Fase que se configura al dar cuenta del propósito general de la investigación del equipo de profesores de comunicación, lenguaje e infancia⁹ en torno a la oralidad, centrado en caracterizar las prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de 5 años, gracias a la cual se pudieron visibilizar los desarrollos en oralidad generados por ellas en los niños de la escuela maternal de la UPN y aportar al programa de Educación Infantil en el proceso de formación de las maestras cursantes

⁹ Investigación: prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de la upn que promueven la oralidad en niños menores de 5 años. junio 2013; realizada por el área de comunicación, lenguaje y infancia, del programa de educación infantil de la upn. de la cual las maestras en formación autoras de este trabajo de grado hicieron parte activa en calidad de monitoras de investigación

Dichas prácticas pedagógicas fueron visibilizadas en primer lugar por medio del seguimiento a las prácticas de las maestras egresadas en torno a la oralidad que se realizó desde la monitoria de la investigación¹⁰, que generó reflexiones, las cuales quedaron registradas en, diarios de campo, fotos y videos; y en segundo lugar en los conversatorios que quedaron registrados en actas por cada encuentro, en donde a partir de las reflexiones de las maestras se abordaron diversas construcciones conceptuales.

- **Definición categoría:** Textos orales.

Durante la fase de caracterización de las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas, surgieron varias categorías entre las cuales aparecen *los textos orales* debido a que dos de las maestras pertenecientes a la escuela maternal las desarrollaban de manera no intencionada, pero aun así, aportaban a la construcción de la oralidad en los niños.

Es importante rescatar que se tenía un proceso desde el espacio de práctica con las maestras titulares egresadas participantes de la investigación, lo cual permitió crear un lazo de afectividad con ellas, gracias a que sus miradas hacia la maestra en formación no son de carácter autoritario sino que son basadas en una relación entre pares, lo que favorece el aprendizaje y crecimiento como maestro, que fue clave para el momento del desarrollo de la propuesta de este trabajo, debido a que por medio de este lazo se pudo trabajar de manera cooperativa y conjunta, y de esta forma poder visibilizar las prácticas pedagógicas de las maestras en este caso el uso de los textos orales específicamente, la canción, la adivinanza, la conversación, y el chiste o la categoría de lo absurdo, que como se mencionó en el párrafo

¹⁰ *Ibíd.*

anterior, contribuían al desarrollo de la oralidad en los niños de los grupos de aventureros 1 y conversadores de la Escuela maternal de la UPN.

- **Desarrollo de acciones pedagógicas, discursivas, investigativas.**

Dentro de esta fase se tienen en cuenta las construcciones en cuanto a lo discursivo que se realizaron en las dos fases anteriores, con el fin de transformar las prácticas pedagógicas, de las maestras egresadas y en formación en torno a la oralidad, específicamente el uso de los textos orales. Fase que inicia sus desarrollos a partir de una entrevista que busca reconocer las concepciones, los saberes previos acerca de los textos orales de las maestras egresadas, para luego continuar con un proceso cíclico, en el cual se establecen tres momentos: el conversatorio, las planeaciones y las acciones pedagógicas.

En el conversatorio, se hace relevante la reflexión en torno al uso intencionado de los textos orales de las maestras titulares y en formación, además de la construcción de nuevos saberes en torno a lo antes mencionado que permitan hacer conciencia de las intencionalidades y en la concreción de las planeaciones estructurar nuevas acciones que son puestas en marcha con los niños y son permeadas por los dos momentos previos, es decir, las construcciones conceptuales del conversatorio y las planeaciones; este proceso se repite constantemente y de manera cíclica.

A continuación se enuncia cada uno de los momentos del proceso anteriormente mencionado:

En primer lugar se realiza una entrevista inicial, por medio de la cual se puedan recoger los conocimientos previos de las maestras egresadas con respecto a los textos orales. En segundo lugar se establecen conversatorios y planeaciones, para reflexionar acerca de las concepciones,

acciones realizadas y acciones por realizar. En tercer lugar pero no menos importante se realiza un conversatorio, que será guiado por las preguntas realizadas en la primera entrevista y otras adicionales, de manera que se pueda evidenciar la transformación en las prácticas de las maestras egresadas.

Adicional a esto, en los conversatorios y planeaciones, se retoman las conversaciones anteriores y las intervenciones de la fase de exploración para llegar acuerdos y formar la estructura de la planeación, tomando en cuenta la voz de cada una de las maestras egresadas y en formación en el marco de un trabajo colaborativo.

Para finalizar, en la puesta en práctica, se querían realizar varias sesiones en conjunto pero debido a las diferentes dinámicas de la escuela maternal solo se pudo llevar a cabo una donde las maestras egresadas en conjunto con las maestras en formación estructuran unas acciones pedagógicas utilizando de manera intencionada los textos orales.

- **Análisis de la experiencia realizada.**

En este apartado se sistematiza el proceso dialógico vivido al contrastar la teoría consultada respecto a la oralidad y el uso de los textos orales con las prácticas discursivas de las maestras egresadas y en formación, dando cuenta de los propósitos del trabajo de grado.

Dichas reflexiones se recogen de la entrevista inicial, los conversatorios y en especial del conversatorio final, en torno a las planeaciones y las acciones pedagógicas que finalmente se llevan a cabo con los niños, lo cual queda en *los registros audiovisuales (videos) y en los escritos (diarios de campo)* que se realizaron en la fase anterior, denominada fase de

desarrollo, con el fin de aportar a las prácticas pedagógicas tanto de las maestras egresadas y en formación como en el desarrollo de la oralidad en los niños de la Escuela Maternal.

En lo que se refiere a *la entrevista inicial*, se explicita lo que las maestras dicen en relación con la oralidad, los textos orales, lo que las maestras hacen con respecto a su accionar frente a estos mismos aspectos, además de visibilizar algunas preguntas, en las cuales se aclaran concepciones conceptuales en relación a la categoría de los textos orales. Se entiende por entrevista, “forma de conocimiento que se refiere a la posibilidad de captar el significado atribuido por el/los otros a su propia experiencia mediante la interacción con el/los otros”. (Merlinsky, 2006. p. 3).

Acerca de *los conversatorios*, se realiza una reflexión frente a las intervenciones y planeaciones en torno al uso de los textos orales y en consecuencia a los desarrollos de la oralidad en los niños de aventureros II y conversadores tales como el uso de los géneros discursivos, y las funciones del lenguaje, al confrontar continuamente los avances conceptuales con las acciones reales que se llevaron a cabo. En esta medida la conversación es vista como un evento comunicativo en el que el conocimiento del maestro ya no se construye de manera individual sino que desde una perspectiva interaccionista se forma de manera colectiva, desde un trabajo colaborativo.

Y las planeaciones son el resultado de ese pensar y repensar constante, que tiene como fin potenciar de manera consciente los desarrollos discursivos en los niños y niñas, además de evidenciar las estrategias pedagógicas que contribuyen con el mismo fin.

Lo anterior recoge lo que se propone en cuanto al campo investigativo y a continuación se explicita la propuesta en cuanto al campo pedagógico, sin olvidar que el campo discursivo se encuentra de manera transversal en los dos campos anteriormente mencionados.

5.4.2. El Trabajo por Proyectos de Aula

En el aspecto pedagógico se considera oportuno y necesario el desarrollo de un proyecto de aula, puesto que este invita a la participación conjunta tanto de maestras titulares y en formación como a los niños de los niveles de aventureros y conversadores, al abrir espacios en los cuales la voz de los niños y sus intereses son tomados en cuenta durante todo el proceso, lo que lleva a que la relación comunicativa entre las maestras y los niños sea bidireccional y recíproca.

El trabajo por proyectos en este trabajo de grado es asumido como “una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en que todos participan” (Jolibert: 1995, citado por García, Nylza).

Inspiradas bajo esta perspectiva se definen las siguientes fases:

- **Fase de Exploración:** En esta fase se realiza la búsqueda de la temática de interés a través de la exploración de tres temas, la música, los animales y la cocina, a partir de rincones pedagógicos, de manera que se recojan los insumos necesarios para el día de la elección de la temática.

- **Fase de Definición y planificación:** En esta fase se define cuál de las temáticas tiene relevancia para los niños, teniendo en cuenta por parte de las maestras el uso de la pregunta como estrategias para desarrollar la argumentación en los niños, y de la importancia del préstamo de voz como andamiaje para las niñas y los niños.
- **Fase de Desarrollo del proyecto:** Elaboración del proyecto global, documentado en fotos, videos y diarios.

En este se hacen evidentes dos aspectos importantes:

- El uso de los textos orales, de las estrategias discursivas y de los sistemas de comunicación, por parte de las maestras tanto titulares como en formación, de manera intencionada para desarrollar los géneros discursivos en cada experiencia significativa con los niños.
- El trabajo colaborativo con las maestras titulares para la planificación de las sesiones de manera reflexiva apoyadas por los conversatorios.
- **Fase Socialización:** Reconstrucción del proyecto de aula por medio de un conversatorio con los niños en el cual se evidenciaran las experiencias vividas y los avances en torno a la oralidad documentado en fotos y videos.
- **Evaluación Final:** Síntesis del proyecto, evaluación de los objetivos, reflexión y análisis de los avances tanto discursivos como el uso intencionado de las estrategias discursivas, los sistemas de comunicación y los textos orales, siendo este último la categoría principal de este trabajo de grado; pedagógicos en cuanto las practicas

pedagógicas intencionadas y al trabajo cooperativo y participativo; e investigativos del proyecto como la reflexividad de la práctica.

La propuesta de este trabajo de grado bajo la modalidad de proyecto pedagógico, será desarrollada a través de un proyecto de aula desde una mirada flexible, es decir, que aunque se traza una ruta a seguir, esta se puede cambiar en el transcurso de la puesta en marcha del mismo. Este proyecto de aula se materializa a partir de acciones no solo con los niños, sino en conjunto con las maestras titulares, desde conversatorios y reflexiones en relación con el uso de los textos orales que se reflejan en las planeaciones de las diferentes sesiones a realizar con los niños de acuerdo a la temática elegida por votación, luego de vivenciar algunas sesiones con los temas de interés a través de rincones y experiencias.

6. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

En este apartado, en primer lugar, se evidencia a manera de narración lo vivido durante la puesta en práctica del proyecto pedagógico, de manera dialéctica desde los tres componentes investigativo, pedagógico y discursivo, para dar cuenta de los momentos más significativos, en los cuales se explicitan las construcciones, logros y avances en relación al propósito general del trabajo de grado que consiste en : Promover una práctica Intencionada en torno al uso de los textos orales para potenciar en los niños el desarrollo de las funciones del lenguaje, usos del lenguaje y sus géneros discursivos 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 aclaración, ampliación de conceptos referentes a la oralidad y a los procesos de investigación del grupo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Programa Curricular de Educación Infantil de la UPN.

En complemento con lo anterior se expone algunas dificultades que se presentaron durante el proceso.

En segundo lugar, se encuentran los análisis del trabajo de grado, en los cuales, desde los tres componentes investigativo, pedagógico y discursivo, se exponen dos categorías: los textos orales y la práctica pedagógica intencionada, que sobresalieron de acuerdo a los propósitos del trabajo de grado que anteriormente se mencionaron.

De igual manera se evidencia el continuo diálogo entre el marco teórico del presente trabajo y la propuesta pedagógica, en la cual se resalta la importancia de la intencionalidad en las prácticas pedagógicas, y a su vez la reelaboración y reestructuración las concepciones propias

frente a la oralidad en las maestras egresadas y en formación, explicitando las transformaciones conceptuales y prácticas que este proceso trajo como consecuencia.

6.1 Lo que vivimos y lo que encontramos:

6.1.1 Desde lo investigativo y discursivo:

Durante la investigación “Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de 5 años. Junio 2013”¹¹; se identificaron los textos orales como una de las estrategias discursivas que potenciaban la oralidad de los niños, empleadas por parte de dos maestras de la escuela maternal, específicamente las docentes de los niveles de aventureros II y conversadores, con quienes las maestras en formación autoras de este trabajo de grado desarrollaban la práctica pedagógica, razón por la cual se eligió el uso de los textos orales de manera intencionada como interés investigativo del trabajo de grado.

Pero además de esto, una de las conclusiones de la investigación del grupo de Comunicación, Lenguaje e Infancia, pone en evidencia que muchas de las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas eran desarrolladas de manera espontánea; y es durante los conversatorios del grupo de investigación que las maestras egresadas hacen conciencia de sus estrategias discursivas y lo que con éstas promueven en el proceso de cada uno de los niños, como se evidencia en el siguiente apartado:

¹¹ Realizada por el Grupo de Investigación de comunicación, lenguaje e infancia, del programa de Educación Infantil de la UPN, Integrantes del Grupo de Investigación Comunicación, Leguaje e Infancia: Profesores Martha Leonor Sierra, José Ignacio Galeano, Claudia Marcela Rincón de la Universidad Pedagógica Nacional.

“Hoy podemos afirmar que las egresadas reconocen la importancia de la conciencia discursiva o reflexión sobre el lenguaje”....”De manera concreta se puede ilustrar lo anterior, con el hecho que las maestras no conocen lo que realmente hacen, pues se asombraban de leerse a través de nuestros análisis, de visualizar cómo potencian la oralidad de forma empírica”. (Grupo de Investigación comunicación, lenguaje e infancia; Junio 2013)

Aspecto que de igual manera se expone por parte de una de las maestras en un conversatorio de la Investigación de Oralidad, en la cual se “Explicita que no hay una intención de su parte en promover lo que se analiza desde el equipo de profesores UPN en relación con las fotografías, plantea que “...son formas institucionales de actuar, de ser maestro... No lo he reflexionado”. (Acta No. 9, Grupo de Investigación 2012)

Razón por la cual se identifica como fundamental la necesidad de reflexionar sobre la intencionalidad de las prácticas pedagógicas en torno al desarrollo de la oralidad en los niños y niñas, en este caso, en relación con el uso de los textos orales.

Fue a partir de esta reflexión que se propone realizar una **Investigación Acción Pedagógica** con las maestras de estos grupos que se vería reflejada en un proyecto de aula con los niños de estos niveles.

Para comenzar este proceso se partió de una *entrevista inicial*, en la cual se cuestionó a las maestras egresadas acerca de las concepciones previas que ellas tenían de los textos orales, utilizando preguntas como: ¿Saben ustedes que es un texto oral?, ¿por qué los usan? y ¿en qué ocasiones los usan?, se evidenció que en un principio ellas asociaban la palabra texto con algo

escrito, sin embargo se hizo explícito la influencia del grupo de investigación y del proceso del proyecto pedagógico, al hacer relevante que este tipo de acciones discursivas no eran conscientes antes de participar en el mismo, y resolvieron explicar las razones por las cuales para ellas los textos son estrategias, elementos artísticos, estructuras orales.

En relación con cada uno de los textos orales, en este caso **la canción** se evidenció que su uso tiene estaba centrado en establecer rutinas y formatos que a su vez permitía la regulación del grupo y así introducir a los niños a las acciones pedagógicas; de igual manera para responder a la pregunta ¿por qué las usan?, las maestras responden, que su uso se debió a que es un arte, ayudaba a regular las interacciones y porque es de gran interés para los niños.

Con respecto al texto oral del **chiste o categoría de lo absurdo**, las maestras mencionan que su uso y el por qué lo usan se debe a la personalidad de una de ellas, y que surge de manera espontánea en la interacción con los niños.

Por otro lado, la **conversación** como texto oral, según las maestras es usada en todo momento, y en la hora de la bienvenida, y en relación al por que su uso, plantean que esta sirve para acercarse a los niños, conocer sus contextos y reconocerlos a ellos como sujetos sociales, sin dejar a un lado la creación de vínculos que gracias a esta se generan.

Por último, en relación con el texto oral de **la adivinanza**, las maestras la usan durante la bienvenida y en la hora del cuento de manera no estructurada, porque genera conflictos cognitivos, ya que permite a los niños reconocerse a sí mismos y en relación con los otros, caracterizar su persona, y porque les brinda emoción saber que se habla de ellos.

Además, durante esta entrevista se hizo evidente una confusión pedagógica, en relación con la categoría de los textos orales y los géneros discursivos, la cual es importante resaltar, puesto que uno de los propósitos, es contribuir a la ampliación y aclaración de conceptos que se habían iniciado en la Investigación de Oralidad, con el fin de potenciar aún más las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas.

Al finalizar la entrevista una de las maestras hace la siguiente pregunta, ¿cuál es la diferencia entre textos orales y géneros discursivos?; pregunta que se responde de la siguiente manera: Un texto oral es una manifestación oral, que se utilizaron en un comienzo para dar identidad a una comunidad, debido a que a través de ellos se pasa de generación en generación las costumbres, creencias, y demás que hacen a este grupo de personas único. Además es una estrategia discursiva, puesto que potencia la oralidad. En cambio un género discursivo es una construcción de enunciados coherentes que tienen cierta similitud en su temática y composición.

Como complemento, se tuvieron *conversatorios* con las maestras, en los cuales se hacía un recuento de lo sucedido en las prácticas pedagógicas, exponiendo las diferentes preguntas y reflexiones que las mismas acciones generaban en torno al uso de los textos orales, a la correlación del trabajo por proyectos y como este contribuye a potenciar la oralidad, al llevar a una ampliación y aclaración de conceptualizaciones teóricas desde la misma práctica pedagógica entre las maestras egresadas y en formación, y permitir a su vez proponer nuevas acciones y hacer conciencia de las acciones ya hechas.

Con respecto a las ampliaciones y aclaraciones teóricas se exponen las siguientes situaciones que durante este proceso se realizaron de manera conjunta por parte de las maestras egresadas y en formación:

La aclaración del concepto texto oral, la pregunta por la diferencia entre textos orales y géneros discursivos, el cambio del chiste como texto oral a categoría de lo absurdo, la ampliación de características del texto oral de la adivinanza, la aclaración entre lo que es la conversación y el diálogo, la propuesta de reestructuración de las planeaciones que se iban a llevar a cabo con los niños y niñas.

En primer lugar, las maestras asociaban el término **de texto con la escritura**, un ejemplo que pone de manifiesto el hecho de que las “experiencias pedagógicas en lenguaje de los maestros latinoamericanos, se ha encontrado que éstos centran su atención en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Grupo de Investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia).

En segundo lugar, otro de los momentos en las que se realizaron aclaraciones, conceptualizaciones, fue con respecto a la pregunta por **la diferencia entre textos orales y géneros discursivos** y en la que se especifica que un texto oral es una manifestación oral, que potencia la oralidad. En cambio un género discursivo es una construcción de enunciados coherentes que tienen cierta similitud en su temática y composición.

En tercer lugar, es relevante mencionar que este trabajo se inició en el año 2012 con otro grupo de niños, con el cual, una de las maestras egresadas usaba el chiste como texto oral estructurado, al ingresar al año 2013 los niños y niñas presentaban otras características, que

confrontaron a la maestra en el tipo de texto que usaba, y de esta manera se inició la búsqueda de una forma que reemplazará el chiste, y se implementa entonces la **categoría de lo absurdo**, sin embargo esta nueva forma no era consciente conceptualmente por parte de las maestras.

Fue durante un conversatorio, que se evidenció el cambio que se realizó del texto oral el chiste, a categoría de lo absurdo, en el momento en que las maestras egresadas justificaron el por qué consideraron cambiar el uso del chiste por la nueva forma (categoría de lo absurdo), a lo cual respondieron: que para plantear un chiste a los niños era necesario que ellos tuvieran un bagaje de referentes y concepciones previas; momento que da lugar a la ampliación del concepto de categoría de lo absurdo, del cual no eran conscientes.

En relación con la ampliación se menciona que: "Es absurdo" quiere decir 'es imposible", pero también "es contradictorio" (Camus: 1985, p.16-17), es decir, la categoría de lo absurdo implica el plantear situaciones irracionales que lleven a confrontar lo racional, por ejemplo: decir que la vaca hace "grrr", cuando en realidad la vaca hace "muu".

En cuarto lugar, con respecto a **la ampliación del texto oral la adivinanza**, se aportó a su concepto, que desde un principio se usó de manera no estructurada, ni intencionada, y que se evidencia en la siguiente interacción:

“Cabe resaltar con respecto a esta escena, que la planeación de la adivinanza surge de la reflexión que realizamos (Grupo de Trabajo de Grado) frente al texto oral de adivinanza el cual rescatamos en la Escuela Maternal, visibilizando una adivinanza que aunque se utilizaba en la hora de bienvenida desarrollando diferentes procesos cognitivos de imaginación y lógica, no tenía como tal una estructura formal, por

ejemplo en frases como: “vamos a saludar a un niño que tiene pantalón azul y sombrero en la cabeza ¿quién es?” (Diarios de Campo: 2012)”

En contraste con el contenido de este diario, en otra sesión del proyecto, se plantearon adivinanzas de manera estructurada e intencionada:

“Como apertura de esta sesión se mencionaron tres adivinanzas que descifrarían las temáticas, estas adivinanzas fueron: “aquí preparas tu comida, para el desayuno, almuerzo y la comida, cuál es?” (la cocina), “son tiernos y feroces, pero hay muchos que no conoces, en la granja los visitaste, ahora sí los reconoces?” (los animales), “al escucharla nos hace bailar y también cantar, se necesitan instrumentos para poderla disfrutar” (la música). Adivinanzas que invitaron a los niños a participar oralizando las posibles opciones del acertijo; un juego que nos llevó a pensar y repensar las adivinanzas y las preguntas de apoyo para la adivinanza” (Diario de campo, Octubre 2013).

Según Bernal, “la adivinanza se vale del juego de palabras, de la paradoja, la antítesis y la metáfora” (Bernal: 2005, p, 107), lo cual no se ve reflejado en el ejemplo anterior, por lo que durante las siguientes sesiones se usó de manera estructurada y formal, con el fin de hacer esa transformación en la concepción de las maestras en torno a la adivinanza, y de igual forma evidenciar como al usar este texto de manera intencionada e informal lograban desarrollar muchos otros procesos en el desarrollo cognitivo de los niños, como se evidencia en la entrevista inicial, cuando se pregunta el por qué usaban la adivinanza una de las maestras dice que lo usaba porque: *“Invita a los niños a caracterizar, debido a que nos es lo mismo decir*

botas que zapatos, o camisa que camiseta, etc. Les permite reconocerse a sí mismo y a los otros. Les da emoción saber que están hablando de ellos y les permite reconocerse". (Maestra No.1, Entrevista Inicial 2013).

En quinto lugar, se hace necesario durante la entrevista inicial, hacer claridad frente la diferencia entre **la conversación y el diálogo**, en la cual, se encuentra el “diálogo, que por ser la forma clásica de la comunicación discursiva... posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición, lo cual responde a la segunda característica del enunciado: la conclusividad” (Bajtin:1998, citado por Grupo de Investigación: 2012, p.15), es decir, que el diálogo es el evento comunicativo donde se exponen las diferentes posiciones de los hablantes acerca de un tema o conflicto y en cual se llega a un acuerdo; mientras que la conversación se encuentra dentro de “los géneros más libres de comunicación discursiva oral: géneros de pláticas sociales de salón acerca de temas cotidianos, sociales, estéticos y otros, géneros de conversaciones entre comensales, de pláticas íntimas entre amigos o entre miembros de una familia, etc” (Bajtin: 1998, p.13), esto quiere decir que es más espontáneo y natural.

Por último, en cuanto **a la propuesta de reestructuración** acerca de las planeaciones, una de las maestras sugiere realizar experiencias con cada una de las temáticas de manera puntual, con el fin de brindarles más insumos a los niños para el momento de la votación, puesto que para la escoger una de las temáticas exploradas se requería la argumentación, el ¿por qué? de su elección, y este tipo de estrategias pedagógicas permitían de manera más efectiva obtener los referentes y argumentos para el momento de votación.

Para finalizar se realizó un *conversatorio final*, en el cual, se conocieron algunos ejemplos de la transformación de la práctica, el ¿Por qué los usan ahora?, los aprendizajes que se dieron a partir de estos procesos, las claridades conceptuales que quedaron, los aspectos que se potenciaron de la oralidad en los niños a partir de este trabajo, y los aspectos que hay por profundizar. (Ver anexo 2)

En relación con los ejemplos de la transformación de la práctica, una de las maestras hizo el contraste entre el proyecto de aula realizado antes de la investigación, que estaba relacionado con los cuentos de Rafael Pombo, con el realizado durante la investigación por parte de ellas, es decir el proyecto de una obra literaria “Alicia en el país de las maravillas” de Carol Lewis, puesto que este trabajo de grado permitió hacer conciencia de otras maneras en las que se potencia la oralidad que ellas no se habían dado cuenta que realizaban, lo cual permite un cambio y reestructuración en sus acciones con los niños, y que se evidencian en la planeación de la siguiente propuesta pedagógica, usando la categoría de lo absurdo, de manera intencionada.

Según el conversatorio final, una de las maestras hace la comparación entre estos dos proyectos, En cuanto al proyecto de Rafael Pombo, la maestra uno menciona:

“nuestro propósito si era el desarrollo de la oralidad, que los niños desarrollaran estrategias discursivas que puedan narrar cosas, que puedan explicar, o dar razones o argumentos, y en ese momento ustedes llegan y nos muestran que usamos ciertos textos, y nos hacen pensar acerca de otras maneras en las que se potencia la oralidad que nosotras no nos habíamos dado

cuenta, lo cual permite un cambio y reestructuración de nuestras acciones en todo momento con los niños.” (Conversatorio final 2014, Anexo 2).

Y con respecto al proyecto de “Alicia en el país de las maravillas” de Carol Lewis, la misma maestra dice que durante este proyecto: “Se hace la reflexión frente a usar estos textos orales dentro de las diferentes propuestas pedagógicas que están desarrollando como es el caso del absurdo, a partir de la historia de Alicia en el país de las maravillas”.

Lo cual hace evidente la transformación de sus prácticas pedagógicas en torno al uso de los textos orales de manera intencionada a través de la reflexión que apporto este trabajo.

Como complemento se menciona que se cambiaron las intencionalidades y se abrió un abanico de posibilidades para abordar la oralidad con los niños, a diferencia de lo que en un principio sucedía, puesto que se hacía de manera espontánea, y sin intencionalidad alguna.

En cuanto a la transformación en sus acciones con los niños, la otra maestra menciona que se empezó a tener una reflexión pedagógica frente al uso de los textos orales y se ve reflejado ese cambio en la planeación conjunta que se realizó en el proyecto de aula, en la cual se hizo de uso de algunos de los textos orales de manera intencionada. (Ver anexo 3).

El siguiente punto responde a la pregunta, ¿por qué los usan ahora?, la cual es abordada desde dos ejemplos, en primer lugar retoman la canción, mencionando que ésta se usa porque permite recrear la realidad, promover la función estética del lenguaje, que en contraste con la entrevista inicial se puede evidenciar un cambio puesto que la canción era usada para establecer rutinas, o para regularlos e introducirlos a las acciones pedagógicas.

En segundo lugar ellas dicen que usan la categoría de lo absurdo puesto que potencia los conflictos cognitivos en los niños, que los lleva a plantear hipótesis y de esta manera resolver esa situación conflicto que surge haciendo uso del recurso oral, y en comparación con la entrevista inicial este texto oral se usaba de manera espontánea durante la conversación y las diferentes interacciones con los niños, lo cual se hace evidente una concientización de la intencionalidad de su uso.

En cuanto a los aprendizajes del proceso, se mencionan varios aspectos que se abordaran a continuación:

- En primer lugar, la importancia de la intencionalidad en el trabajo con los niños y las niñas.
- En segundo lugar las estrategias discursivas, refiriéndose al uso de los textos orales de manera intencionada que potencien no solo la oralidad sino las demás dimensiones que implican aprender una lengua.
- En tercer lugar la relevancia de trabajar los textos orales de manera contextualizada en la primera infancia, es decir no es traer las adivinanzas ya conocidas sino crear unas con base a la estructura fundamental de la misma, en relación con la temática o las experiencias que se están teniendo con los niños.
- En cuarto lugar la reflexión constante de su accionar, en la que se haga relación entre la teoría y la práctica, puesto que muchas de las prácticas que las maestras creían no tener sustento teórico, si lo tenían.

En síntesis, estos cuatro aspectos hacen referencia a la importancia de la constante reflexión frente al accionar docente, de manera que se tenga una mirada intencionada y una puesta en práctica desde el ¿qué voy hacer?, ¿Por qué lo voy hacer? ¿Para qué lo voy hacer?, y ¿Cuándo lo voy hacer?, proceso que se facilitó gracias a la puesta en marcha de los proyectos de aula.

Otro punto que se retoma en el conversatorio tiene que ver con las claridades conceptuales que quedaron después del proceso vivido, las cuales son complemento de las anteriormente mencionadas en los conversatorios.

Las maestras en este momento afirman que si se presentaron claridades cuando se menciona lo siguiente, “esto que llamábamos canción, chiste, conversación y adivinanza tenían pues un referente conceptual desde la oralidad, desde el lenguaje”(Anexo 2), a diferencia de lo que sucedió en la entrevista inicial, puesto que no había una claridad frente a lo que era un texto oral, sino que afirmaban que era algo que comunicaba, una estructura, una forma oral, un elemento artístico y una estrategia, y que en el conversatorio final se evidencio en un ejemplo de una de las maestras, diciendo:

“Frente a cómo abordar lo chistoso o lo gracioso, pues para abordar lo chistoso con los niños se tuvo que primero pensar que era gracioso para nosotros y nos fuimos dando cuenta que eso que era gracioso para nosotros para ellos no lo era, para nosotros lo gracioso eran los payasos, los mimos, y al acercar a los niños con eso no les significaba mucho. Nos fuimos dando cuenta que lo chistoso para ellos estaba más asociado con las cosas que pasaban, como corporales, como el caerse; como por ejemplo ver el chavo eso es chistoso pero para ellos niños no, no les generaba el chiste pues porque

aun esos referentes están en construcción, ósea para entender el chiste tú necesitas muchos referentes, porque son dos significados de una cosa que resulta graciosa”. (Conversatorio Final - Anexo 2: 2013).

En relación con los aspectos que se potenciaron de la oralidad en los niños, se evidencia que en el grupo de la maestra No.1, eran niños que casi no utilizaban la palabra sino únicamente para manifestar inconformidades o necesidades, pero luego de la investigación y del proyecto pedagógico, las palabras empiezan a tener un lugar, usándolas para regularse entre ellos, para regular el comportamiento, porque eso hace parte también ¿no?; Para en sus juegos, inventar otras cosas, dar explicaciones de lo que pasa, narrar cosas que ellos viven en sus casas, en complemento la maestra menciona: “Ahí es donde uno podía ver que ellos habían avanzado, porque por ejemplo en mi grupo que la mayoría estaban sin pronunciar palabra, que empezaran a tener esa intención comunicativa”... (Conversatorio Final - Anexo 2: 2013).

En cuanto al grupo de la maestra No. 2, los niños no eran muy participativos, pero gracias a estos dos procesos: la investigación de oralidad y el proyecto pedagógico, se potenció la participación, la narración, la explicación, la argumentación e incluso el hecho de intentar decir cosas hasta absurdas, proceso que según la maestra además fue evidenciado en lo “que comentaban los papas: que los niños llegaban a las casa a referenciales todo lo que había pasado” (Conversatorio final - Anexo 2: 2013)

Por último, en cuanto a los aspectos a profundizar, las maestras mencionaron los siguientes:

- La importancia de profundizar en las estrategias pedagógicas en torno a la educación inicial que permitan el uso de los textos orales.

- Profundizar en los ambientes de participación que se promueve a través de estas estrategias discursivas que aportan a la configuración de la subjetividad de los niños.
- Fortalecer los procesos del trabajo pedagógico entre maestros, no desde el punto que uno impone y el otro hace, sino poder compartir lo que se hace y construir en conjunto, con relación a este aspecto es relevante mencionar lo que Carlos Marcelo García menciona: “poco a poco han ido ganando terreno las teorías que entienden la formación como un proceso que ocurre no de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social” (2002: p.48)
- En relación con la inclusión que se está implementando hoy en día en la educación, en la cual se encuentran niños con alguna discapacidad, se cuestiona acerca de ¿cómo sería la forma pertinente pedagógica para abordar esos procesos de construcción del lenguaje?

En conclusión, se puede evidenciar que el propósito de: “Promover una práctica Intencionada en torno al uso de los textos orales para potenciar en los niños el desarrollo de las funciones del lenguaje, usos del lenguaje y sus géneros discursivos 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 aclaración, ampliación de conceptos referentes a la oralidad y a los procesos de investigación del grupo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Programa Curricular de Educación Infantil de la UPN”, se logra, puesto que en los ítems anteriormente mencionados se refleja la transformación de esas prácticas en torno a la intencionalidad del accionar docente.

6.1.2 De lo pedagógico y lo discursivo:

De manera simultánea con el proceso de Investigación, a nivel pedagógico, se desarrollaba un proyecto de aula en conjunto con los niños, durante el cual se realizaron acciones pedagógicas y discursivas en torno a la oralidad, específicamente los textos orales.

Así, en primer lugar realizamos una fase de exploración de tres ambientes por medio de rincones, las temáticas de estos ambientes eran, la música, los animales y la cocina, temas que surgieron de una observación de los intereses del grupo durante el primer semestre del año de prácticas anteriores con ellos mismos.

Mientras se dejaba al niño explorar libremente estos rincones, por medio del texto oral de la conversación se potenciaba la oralidad, desde los géneros discursivos, es decir se realizaban preguntas que llevaran a la descripción o a la narración, de objetos o de sus acciones dentro de los rincones; las preguntas que mediaron este proceso fueron, ¿qué estás haciendo?, ¿a qué juegas?, ¿Qué es eso?, entre otras.

Al finalizar cada sesión de los rincones se realizaba un conversatorio con los niños guiados por preguntas: ¿a qué jugaste?, ¿qué encontramos en el salón que estábamos antes?, ¿qué fue lo que más te gustó?, entre otras; de manera que se potenciara la oralidad en los géneros discursivos de la narración y la descripción en los niños.



Sin embargo, gracias a conversaciones con las maestras egresadas se visualiza la falta de insumos para la elección una temática, debido a que los rincones aunque son una buena estrategia no brindan en este caso suficientes razones para argumentar la elección, por lo cual se sugirió desarrollar sesiones con cada temática en especial, las cuales son plasmadas en experiencias significativas referentes a estos mismos temas con los grupos de aventureros y conversadores.

En estos dos procesos, se tienen en cuenta el uso de estrategias discursivas como la reformulación, la expansión semántica y la pregunta (abiertas). De los textos orales

empleados de manera intencionada (la canción, la conversación, la categoría de lo absurdo, la adivinanza), por parte de las maestras en formación y egresadas, con el fin de potenciar los géneros discursivos como la narración, la descripción, argumentación y explicación; sin embargo, debido a las características de este grupo de niños (aventureros y conversadores) *“el gesto, la representación enactiva e icónica, son componentes fundamentales en la configuración de sentido, pues muchos aún no oralizan de forma completa y se apoyan en estos sistemas de representación más cercanos a las ideas representadas.”* (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje - Upn: 2013).

Es entonces, que la maestra hace su andamiaje por medio del préstamo de voz, *“Es la maestra quien interpreta y da significación a las acciones del niño, es decir, le hace un préstamo de conciencia, permitiéndole establecer relaciones entre sus acciones y las respuestas del adulto.”* (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje - Upn: 2013), por consiguiente se identifica que los niños están más interesados en desarrollar géneros como la narración y la descripción.

A continuación se exponen algunos momentos de las experiencias significativas del proyecto de aula con la música, animales y cocina:



Las propuestas discursivas que se realizaron durante las experiencias significativas fueron:

1. **Adivinanzas** de manera estructurada e intencionada. Por ejemplo: adivinanzas estructuradas:

“Como apertura de esta sesión se mencionaron tres adivinanzas que descifrarían las temáticas, estas adivinanzas fueron: *“aquí preparas tu comida, para el desayuno, almuerzo y la comida, cuál es?” (la cocina), “son tiernos y feroces, pero hay muchos que no conoces, en la granja los visitaste, ahora sí los reconoces?” (los animales), “al escucharla nos hace bailar y también cantar, se necesitan instrumentos para poderla disfrutar” (la música).* Adivinanzas que invitaron a los niños a participar oralizando las posibles opciones del acertijo”. (Diario de Campo, Octubre 2013)

Adivinanzas que a su vez potenciaban la oralidad en los niños y niñas, en desarrollos orales como lo es la función cognitiva del lenguaje, puesto que la adivinanza promueve el pensamiento debido a que genera conflictos cognitivos, y los lleva a retomar sus referentes conceptuales y asociarlos con el enigma mencionado.

Por ejemplo en la adivinanza de la música retomada en el ejemplo anterior, *“los niños mencionaron primero diferentes instrumentos como “tambores, maracas, baterías” (diario de campo octubre 2013), que fueron el referente usado en una de las experiencias puesto que en esa sesión se crearon algunos instrumentos en conjunto con los niños, por lo que fue apoyada por la siguiente pregunta, “¿y eso, todo eso como se llama?”, pregunta que una de las niñas respondió diciendo: “músita” (música).” (Diario de campo octubre 2013).*

2. La Canción, en este caso se usó la canción denominada “la feria del maestro Andrés (modificado el nombre por “la feria de la profe Batuta” que dice:

“En la feria de la maestra Batuta

me compre una guitarra

trin trin la guitarra

Va usted también a la feria la maestra Batuta

En la feria la maestra Batuta

me compre un tambor

pom pom el tambor, trin trin la guitarra

Va usted también a la feria la maestra Batuta”.

Esta canción tenía como fin potenciar la escucha, puesto que es una de las facetas del habla, según Anna Camps, esto se hizo teniendo como primer momento de la sesión la construcción de los instrumentos para luego ir como invitados principales a la feria de la profe Batuta, personaje que guió la sesión. La idea es que ellos tocaran el instrumento cuando se mencionara, y mientras no fuera así ellos permanecían en silencio para escuchar la instrucción a seguir o los otros instrumentos que participaban, esta situación se evidencia en el siguiente diario de campo:

“el mismo día de la visita de la profesora Batuta se trabajó con el instrumento de la batuta de los directores de orquesta, con el cual se les explicó a los niños la función de ésta, que consistía en hacer sonar los instrumentos y la voz para cantar cuando el director moviera la batuta, o en invitar al silencio cuando esta dejara de moverse, además de la batuta la canción “la feria de la profe batuta” (nombre modificado, original “la feria del maestro Andrés”) invitaba a escuchar detenidamente para participar de la canción y esperar el turno” (Diarios de Campo, Octubre 2013)

Con respecto a este asunto es relevante mencionar a Paul Madaule que dice: “El "juego del sonido" es la manera como el niño sintoniza el sistema auditivo, el cuerpo y el sistema nervioso, convirtiéndolos en participantes activos en el proceso de la comunicación. En otras palabras, es el medio que el niño utiliza para entrenar y desarrollar su escucha”. (Madaule: 2007, p.2)

3. **Conversaciones**, que evidenció la importancia de éstas como eventos comunicativos que permiten la participación activa de los niños y niñas, visibilizado en los siguientes casos:

“En el conversatorio, sucedieron dos momentos importantes, el primero es el siguiente:

M: ¿qué fue lo que hicimos?

N1: a mí no me gustó nada.

M: ¿por qué no te gustó nada?

N1: porque estaba muy feo,

M: ¿Qué estaba feo?

N1: El tomate.

N2: no, el tomate no es feo.

N1: El tomate estaba muy feo.

El segundo caso es el siguiente:

M: ¿Quién nos visitó ahorita?

N1: Los otros amigos.

M: ¿Y quienes son los otros amigos?

N1: Nicolas.

M: Nicolas y...

N2: dos

M: dos amigos, para traernos.... ¿qué nos traían?, ¿qué nos iban a mostrar?

N1: las, las... el conejo.

M: y Laura fue al otro salón.

N1: ¿qué les contaste? (la maestra dirigiéndose a la niña que fue visitante en el otro salón)

N1: que eso era el señor tomate.

M: ¿qué ese era el señor tomate?

La niña asienta con la cabeza afirmando que sí.

Estos dos momentos, permiten reflexionar la importancia de abrir espacios, en los cuales se le dé la palabra al niño, estableciendo un lugar para la conversación “que utilizamos para intercambiar conocimientos, sensaciones, emociones, ideas, etc.” (Núñez: 2003, p.196)”.
(Diario de Campo, Septiembre 2013)

4. **El uso de la categoría del absurdo**, en este caso no se retomó la categoría para esta fase de exploración, sin embargo en el desarrollo del proyecto de aula si se plantea una propuesta con respecto este texto oral.

Los anteriores textos orales fueron usados con el fin de potenciar la oralidad, y como consecuencia se desarrolló en los niños el uso de los géneros discursivos como la narración y la descripción; los usos del lenguaje como el razonamiento lógico, la predicción, imaginación; y la funciones del lenguaje (cognitiva, estética e interactiva), además de potenciar la escucha.

Al terminar estas sesiones se llegó a la votación, la cual se llevó a cabo de manera individual con los niños, puesto que aunque estábamos en un salón los dos grupos unidos se tomó le tiempo de preguntarle a cada niño(a), las razones por las cuales hacían la elección de una temática. Elección que se realizó de manera escrita por parte de los niños, debido a que se les hizo entrega de papel y lápiz para que escribieran su decisión, Ejemplos de este momento de votación se evidencian en las siguientes fotografías:



La votación da como resultado la temática de la música, por lo que decidimos realizar como primera acción pedagógica, un momento donde cada niño nos compartiera su canción favorita con la ayuda de los padres de familia, puesto que se les envió una nota pidiéndoles el favor que nos mandaran las letras de las canciones que los niños cantaban y las que sus familiares les cantaban, esto reconociendo la importancia del significado que tenían estas canciones y de esta manera poder realizar el proyecto de aula desde los intereses de cada niño, con respecto a la música.

Con respecto al proceso anterior de la votación, se resalta la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas como lo son los proyectos de aula, que invitan a la participación activa de los niños en la toma de decisiones, puesto que “constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan” (García 2008, p: 83; retomando a Jolibert (1995).

Otro de los aspectos que el momento de la votación evidenció, fue participación activa de los niños frente al tema de su interés, en el que eran mediados por las docentes, que toman el lugar de prestamistas de voz, es decir, “Es la maestra quien interpreta y da significación a las acciones del niño” (Grupo de investigación Comunicación, lenguaje e Infancia: 2013), y que en el siguiente diario de campo se explicita:

“se evidencia en el momento de tomar la decisión, al necesitar de la interpretación de las acciones de los niños para elegir, acciones como la señalización de los que quieren, o el mencionar palabras relacionadas al tema, pero no encontrar la palabra,

por ejemplo: cuando un niño dice: “caballo”, queriendo decir, que el tema que el elige son los animales. (Octubre 2013)

Continuando con el desarrollo del proyecto de aula, se encontró que muchas de las canciones elegidas por los niños tenían una temática particular, que eran los animales, más específicamente los reptiles, por lo cual decidimos tomar tres de ellas, el sapo no se lava el pie, la serpiente de tierra caliente y el negro Cirilo, para realizar las siguientes sesiones.

Con respecto a las canciones que se eligieron, representan en su mayoría canciones de tradición oral que comunican una cultura específica, y que pasan de generación en generación; como lo dice Bernal: “la tradición oral nos transmite la conciencia, no de los individuos, sino de la comunidad; no vivencias personales, sino una herencia que se ha hecho colectiva con el tiempo...La tradición recupera experiencias con las que el grupo se identifica.” (Bernal: 2005, p. 52-53), que en este análisis se considera necesario resaltar, no solo porque hace parte de la característica del proyecto de aula, debido a que tiene en cuenta los intereses propios de los niños, sino porque también mencionan un aspecto importante de la oralidad, que es el reconocimiento de la tradición oral.

Debido a que este proyecto surgió de la participación por parte de los niños, y su interés en la diferentes actividades propuestas, las cuales no solo se centran en lo discursivo del proyecto sino también en ampliar referentes conceptuales, es decir los animales, por ejemplo en el caso de la canción del sapo, se recreó el hábitat del sapo para que así los niños pudieran tener una experiencia en el hábitat del sapo, y pudieran llegar ellos mismos a concluir por que el sapo se

debía lavar los pies, esta sesión se vivió con los pies descalzos, con el fin de poder reflexionar sobre esta experiencia, y llevar a los niños a vivir la situación del sapo para que ellos mismos llegaran a la conclusión de porque se debe lavar los pies, reflexión que se llevó a cabo durante un conversatorio.



Otra de las sesiones que se plantearon, fue con la canción de “la serpiente de tierra caliente”, durante esta sesión se **usó la categoría de lo absurdo** con mayor relevancia, de la siguiente manera:

“Al comenzar la sesión una de las profesoras en formación llega de sorpresa vestida de manera incoherente como, un zapato colgando del hombro, un sombrero en la pierna y una de las medias encima de los zapatos, situación que los llevó a los niños a desestabilizarlos en su interior para crear en ellos reacciones, en las cuales le decían a la profesora mal vestida: “el sombrero es aquí (señalando la cabeza), “es a la profe se le perdió el zapato”, “eso no es allí” (señalando un saco que la profesora tenía amarrado en la pierna), “no así no, la media primero después el zapato”. (Diario de Campo, Noviembre 2013).



Categoría de lo absurdo que además de visibilizar la confrontación de lo racional con lo irracional, invitó a los niños a interactuar entre ellos presentando sus puntos de vista, y de esta manera evidenciar una de las **funciones del lenguaje la interactiva**, que a continuación se expone:

“Mientras se estaba realizando el juego de absurdos con los niños, dos de los niños entablan una conversación entre ellos, que se manifiesta de la siguiente manera a partir de una de las preguntas de la maestra:

M (Maestra): ¿El saco se pone en la cola?

Niños: No!

M: ¿la serpiente no se puede poner el saco en la cola?

N1: acá!, acá! (señalando el tronco)

N2: el pueto (el cuerpo)

Mientras se continuaba con la sesión dos niños hablan entre sí

N3: Acá, ¿cierto?, ¿cierto? (señalando su tronco, y dirigiéndose a su compañero)

N4: sí, (asienta su cabeza afirmando que sí)

N3: no se pone acá, ¿cierto? (señalando sus piernas).

Niño 4 dice algo pero no se le entiende bien, mientras señala su pecho.

N3: sí, acá (señalando el tronco). “(Diario de Campo, Noviembre 2013).



Sin embargo, no solo se evidencia en esta sesión la función interactiva, sino que también, se visibiliza la **función cognitiva** al generar en el niño el conflicto de ver a la maestra vestida de manera incoherente, lo cual lleva al niño a confrontar lo irracional de lo racional, promoviendo la oralidad en el niño, para expresar su opinión frente a la situación; de igual manera esta sesión invitó a los niños a crear situaciones absurdas semejantes a la anterior y con ello desarrollar **la función estética**.

En la siguiente sesión, se retoma la canción “el negro Cirilo” en la cual, se entabló **una conversación** que pretendía dar respuesta a una situación problema que la misma canción mencionaba:

“se hicieron preguntas como: ¿qué le paso al caimán?, ¿Cómo podemos ayudar al caimán?, ¿qué hacemos para que el caimán entre al agua y lleve al negro Cirilo?, donde recibí respuestas como, debemos construir un tobogán gigante y largo para que el cocodrilo no tenga que pasar por el rio. Otra fue hay que llenar el rio con agua caliente para que el caimán se meta... Durante esta sesión pude notar como muchos de los niños ya estructuraban su idea antes de hablar, como trataban de decirnos cosas que hicieran referencia al tema del cual estuviéramos hablando,” (Diario de Campo, Noviembre 2013).



La anterior fue la última experiencia dentro del desarrollo del proyecto, por lo que la siguiente sesión se realizó el cierre junto con los niños y fue un último conversatorio, donde nos sentamos en círculo, y cada uno en una silla, sin embargo se resalta que este evento comunicativo al comienzo del proceso no se podía desarrollar de esta manera, debido a que la mayoría de los niños aún estaban en una etapa donde solo se veían a ellos mismos, pero fue durante este proceso y en conjunto con las maestras que el cierre pudo ser un conversatorio

frente a lo vivido, y en el cual participaron, teniendo en cuenta al otro, esperando a que terminara su idea para poder hablar y de esta manera también ser escuchado.

En conclusión, se evidenció el logro de uno de los propósitos específicos relacionado con lo discursivo frente al proceso de oralidad de los niños, en el cual, se propone potenciar la oralidad específicamente los géneros discursivos, las funciones del lenguaje y los usos del lenguaje.



7. REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se recogerán las intenciones que se concretaron en los propósitos del Proyecto pedagógico, desde los tres campos, investigativo, discursivo, pedagógico, que se trabajaron de manera transversal durante todo el proceso realizado, los aprendizajes, las proyecciones, la experiencia personal resultado de este trabajo.

Es gratificante que los propósitos que se plantearon para este trabajo de grado, se visibilizaron durante toda la puesta en marcha del proyecto, y se vieron los resultados tanto en el conversatorio final con las maestras como en el conversatorio final con los niños, puesto que en cada uno de estos se pudo evidenciar la transformación y la pertinencia de la propuesta.

De igual manera se resaltan los desarrollos que se alcanzaron de las categorías centrales de la propuesta, la practica intencionada y el uso de los textos orales, puesto que al hacer el cierre con las maestras se pudo percibir en la conversación y en los ejemplos que esto fue de gran riqueza y aprendizaje para ellas y por ende para nuestras mismas prácticas.

En cuanto al **Campo Investigativo**, se hizo evidente la transformación de las prácticas pedagógicas, al ser visibilizadas y darle importancia a promover escenarios de reflexión, siendo este uno de los propósitos de este trabajo de grado, proceso que a su vez da lugar a potenciar la categoría de práctica intencionada que inmediatamente afecta a la

transformación en las prácticas pedagógicas, desarrollo que en el conversatorio final se vio reflejado en el momento en que las maestras comentan, el aporte que a partir de la investigación se realizó a sus prácticas pedagógicas, resultado de los conversatorios.

Además de lo anterior este trabajo de grado brindó la oportunidad de darle lugar al trabajo colaborativo entre las maestras egresadas y en formación, desde una mirada horizontal, en el cual todas las voces son tenidas en cuenta, se evalúa una situación desde diferentes posturas, se llega acuerdos, y de esta manera se promueve la reflexión. Sin embargo se resalta que en este caso los lazos afectivos con las maestras egresadas facilitaron en gran manera este tipo trabajo, lazos que se entablaron a partir del espacio de práctica en Escuela y el Proyecto de Investigación de Oralidad.

Cabe resaltar que estos tipos de procesos son el resultado de una Investigación Acción Pedagógica, en la cual la reflexión y el trabajo colaborativo son el eje fundamental de esta.

En relación con el **Campo discursivo**, gracias a que se realizaron procesos de reflexión, se llegó a una concientización con las maestras egresadas con respecto a las prácticas que realizaban en torno a los textos orales, al resaltar las acciones que se hacían, por medio de la ampliación y aclaración de conceptos relacionados a la oralidad.

Y Como consecuencia, se pudo hacer un paralelo entre el inicio y final del proyecto de aula con los niños, puesto que en los últimos conversatorios con los niños, se evidencia una participación activa desde conversaciones estructuradas y formales, es decir, conversaciones coherentes, relacionadas con el tema a tratar, además se visibilizó el

cambio de algunos niños que no oralizaban logrando al final del proyecto intervenir en base a la conversación que se proponía.

Este logro de la apropiación del lenguaje, se relaciona con el desarrollo de las funciones del lenguaje como lo son la estética, comunicativa y cognitiva y de los géneros discursivos tales como la narración, explicación y la descripción, no solo en el momento de la experiencia sino fuera de ella, por ejemplo, al llegar a casa y narrar o describir, a sus papás lo que se realizaba en la Escuela.

Proceso que refleja a su vez en otro de los propósitos de trabajo de grado al aportar al campo de estudio de la oralidad con niños menores de 5 años, para invitar también a la profundización de este mismo tema de interés.

Con respecto al **Campo Pedagógico**, este trabajo trajo como consecuencia la reflexión en cuanto a la importancia de usar estrategias pedagógicas que permitan y promuevan el desarrollo del lenguaje, la oralidad en los niños menores de 5 años, en este caso la estrategia que se resalta como facilitadora de este tipo de procesos es el trabajo por proyecto de aula, y de esta manera aportar a la misma reflexión de las prácticas pedagógicas en relación con la infancia y el lenguaje.

Por otra parte, debido a que este trabajo surge de la Investigación de Oralidad, es que se puede aportar a la misma investigación, desde la ampliación de una de las categorías emergentes que nace en el proceso de la caracterización de las prácticas en torno a la oralidad de las maestras egresadas del programa curricular de la licenciatura en educación infantil de la UPN, la categoría que se menciona es el uso de los textos orales, lo que a su

vez permite evidenciar el proceso de articulación entre la Investigación, el espacio de Práctica y el Trabajo de Grado.

En relación con el aporte al contexto, en este caso La Escuela Maternal, se contribuyó a los procesos que se viven en la escuela, y a la importancia que esta misma le da al lenguaje, es decir, se enriqueció el campo del lenguaje, incluyendo prácticas que potenciaban la oralidad.

Con respecto al aporte a las maestras, además de transformar sus prácticas, se invitó a continuar con procesos de reflexión dentro de su accionar docente no solo en los aspectos discursivos sino también en cualquier intervención disciplinar, aspecto que se evidencia en a lo largo del trabajo.

En complemento con lo anterior, se resalta la necesidad que se continúen procesos de acompañamiento con las maestras egresadas.

En lo que corresponde a la infancia, se concibe al niño como un sujeto partícipe dentro de su propio proceso, en el cual su voz toma lugar, un sujeto que construye su subjetividad reconociéndose a sí mismo pero también al otro.

En cuanto a nuestra experiencia personal fue un trabajo que enriqueció nuestro proceso de formación como futuras maestras de la educación infantil, en torno al uso intencionado de

los textos orales, pero a su vez de la importancia de la reflexión continua sobre nuestro que hacer docente desde un trabajo colaborativo.

Para finalizar, se considera oportuno que este trabajo de grado pueda llegar a ser la proyección de muchos otros grupos de investigación o referente de trabajo de grado que estén interesados en el desarrollo de la oralidad en la primera infancia.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519.
- _____ La investigación acción pedagógica (IAPE). ¿Una modalidad de la investigación socio-cultural? ¿O un dispositivo pedagógico?, recuperado 2013 (<http://www.apostandolealaeducacion.com/investigacion/9-inicio-investigacion/86-rafael-avila-penagos>).
- Baena; L. (1996). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. En revista *Lenguaje*, No 24, Cali.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. El problema de los géneros discursivos. Siglo Veintiuno Editores.
- Bernal, G. (2005) *tradición oral, escuela y modernidad*. Bogotá: Cooperativa Ed. Magisterio.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós. Barcelona.
- _____ (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.
- Camps, Anna. (2005). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, edit. grao, 2003 *Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación de didáctica de la lengua*. En *Lenguaje* No 32, Noviembre.
- Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Editorial Losada. Buenos Aires.

- Cestero, A. (1998). Estudios de comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. Editorial Edinumen, Serie Master E/LE, Universidad de Alcalá.
- Escuela maternal, Proyecto educativo ,2013.
- García, C. (2002) Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Revista Educar 30. Universidad de Sevilla. España.
- García, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área del lenguaje. Revista Enunciación No. 13. Enseñanza y aprendizaje de la lengua. Universidad Distrital. Bogotá.
- Garton, A. (1994). Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición. Buenos Aires: Paidós.
- Gutierrez, Y. (2010).La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera Infancia. Revista Infancias Imágenes. Editorial UD (Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas). En Colombia. / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2.
- Jaimes, G (2008) "Aprender a dialogar en el aula de preescolar". Colombia. Editorial Fondo De Publicaciones Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Grupo investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia Upn. (2013). Proyecto de Investigación FED. Prácticas Pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueven la oralidad en los niños menores de cinco años. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Jaimes, G. y Rodríguez, M. E. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar practica cognitiva, discursiva y cultural. Revista Enunciación. Vol. 2, Núm. 1. Bogotá: U. Distrital.
- Goodman, K. (1990) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Revista Lectura y Vida. Año 11. No.2. Junio.
- Madaule, P. La música una invitación a escuchar, al lenguaje y al aprendizaje (artículo presentado en 1983, recuperado en el 2013 de <http://www.tomatis.8k.com/musica%20una%20invitacion.htm>)
- _____ Los problemas de escucha y el niño pequeño. Detección temprana y prevención (artículo presentado en 1983, recuperado de <http://www.tomatis.8k.com/nio%20pequeo.htm> en 2013).
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (Recuperado año 2013). (En línea). Las rutas del saber hacer. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-197149.html>. Colombia Aprende.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional).(2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional.
- Merlinsky, G. 2006. La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. Revista Cinta Moebio 27: 27-33. www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.

- Nuñez, P. (2003). Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria. Grupo Editorial Universitario. España.
- Nussbaum, L. (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. Revista: Signos: Teoría y Práctica de la Educación. Vol. 5, Núm. 12. España.
- Ong, Walter (1987). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México.
- Pérez, M. (2009). El lenguaje Oral en el Aula y más allá de ella: Construir una Voz para Participar de la Vida Social, Escolar y Ciudadana”. Colombia.
- Rincón, G. (2012) Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Editorial Kimpres. Bogotá. Colombia.
- Rodari, Gianni. (1999) Gramática de la Fantasía. Bogotá: Ed. Panamericana.
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias Básicas. Revista Docencia e Investigación. N° 21. UCLM. Toledo. España.
- Rodríguez, M. (2007) El discurso en el aula: una propuesta analítica y didáctica. Bogotá. U. Distrital.
- Secretaria Distrital de Integración Social, SDIS y Secretaria de Educación Distrital, SED (2010). En línea. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia. Revisado en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf.

- Shön, D. (1987) La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós: Barcelona
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases Sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Signos, Teoría y práctica de la educación. Año 5. No. 12.
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de Conciencia. Barcelona: Anthropos Editorial.