

ESTUDIO MONOGRÁFICO SOBRE LA ORALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA

Sandra Milena Gaona Suarez

Angie Patricia Gómez Garzón

Stephany Victoria Rodríguez Hidrobo

Diana Carolina Torres Chaux

Tutora: Claudia Marcela Rincón Wilches

Magister en Estructuras y Procesos de Aprendizaje

Licenciada en Preescolar

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO DE GRADO

BOGOTA, 2015

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia
<b>Autor(es)</b>	Gaona Suarez, Sandra Milena; Gómez Garzón, Angie Patricia; Rodríguez Hidrobo, Stephany Victoria; Torres Chaux, Diana Carolina
<b>Director</b>	Rincón Wilches, Claudia Marcela
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 386 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	ORALIDAD, CONCEPCIONES DE INFANCIAS, LENGUAJE, DISCURSO.

<b>2. Descripción</b>
Trabajo monográfico de orden documental desarrollado en torno a la oralidad en la primera infancia en el campo pedagógico, desde la indagación de los trabajos de investigación identificados del 2001 al 2014-1, en las siguientes instituciones: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital, Universidad Nacional y Universidad Pedagógica Nacional.

<b>3. Fuentes</b>
<p>- Bajtín, M.M (1982) "Estética de la creación verbal. - Baquero. R (1997) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial Aique. Argentina. - Baquero, R (1996) Análisis de Vigotsky, según Ricardo Baquero. - Cajiao. F (1997) El Desarrollo del Lenguaje y la Construcción de Conocimiento. Revista Colombiana de Psicología. Recuperado de [2015. 25 de febrero]. <a href="file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TEXTO-SOBRE-LENGUAJE-FRANCISO CAJIAO.pdf">file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TEXTO-SOBRE-LENGUAJE-FRANCISO CAJIAO.pdf</a>. - Camps .A. (2012) Hablar en Clase, Aprender la lengua. Departamento de la lengua y la Literatura Universidad Autónoma de Barcelona. - Carvajal. G y Rodríguez. L (2008). El desarrollo de la Oralidad en el Preescolar, practica cognitiva, discursiva y cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. - Gamboa P, Pérez L (2014). "De objeto a campo de estudio. Aportes para el debate en la licenciatura en educación infantil". Documento en construcción. - Gonzáles, M; Castro, Z; Quinche, C &amp; Ibáñez, M. (Mayo, 2013). Una mirada crítica a la perspectiva de derechos y una propositiva sobre el niño como sujeto. Grupo de estudio realidades sociales de la infancia. - Gonzales, M; Rincón, C. (2008). El trabajo de grado en el proyecto curricular de educación infantil. - Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia". Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010. - Lucci, Marcos Antonio. (2006) la propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. - Mostacero, R (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. - Narodowski, Mariano (2013) Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño" <a href="http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/2686/2301">http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/2686/2301</a> . - López, F (2002). El análisis de contenido como método de investigación. - Postman, Neil. (1982) La desaparición de la niñez. - Tusón. A. (1994). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse. - Van Dijk, Teun A. (1980) Estructuras y funciones del discurso.</p>

<b>4. Contenidos</b>
Este documento está conformado por siete capítulos. En primer lugar se encuentra <b>la introducción</b> que da cuenta de manera sintetizada del contenido de todo el trabajo de grado, en segundo lugar están <b>los</b>

**propósitos**, los cuales son el referente para el desarrollo de la presente monografía, en tanto se busca dar cuenta del estado de actualidad del abordaje de la oralidad en la primera infancia en cuatro universidades y el CINDE en la ciudad de Bogotá, por tanto, los propósitos específicos están encaminados a dar respuesta al propósito general planteado. En tercer lugar se ubica **la problemática**, en la que se evidencia desde donde surge el interés y hacia dónde se dirige el trabajo de investigación, en cuarto lugar se halla **la justificación**, en las que se exponen las razones para la realización del trabajo de grado. Continuando se presenta como quinto capítulo **el marco teórico** en el que se visibiliza los aportes conceptuales sobre los dos campos de conocimiento que interesan en esta monografía, siendo estos, lenguaje e infancias, que permiten tomar postura para abordar los trabajos de investigación y de esa manera realizar las reseñas críticas, como sexto capítulo está **el marco metodológico** a través del cual se reconoce y se sustenta que la modalidad del trabajo de grado es monografía, la perspectiva de investigación es cualitativa, el enfoque es hermenéutico crítico y el método es el análisis documental. Seguido se encuentra el séptimo capítulo **análisis** que es el resultado del proceso de triangulación en cual se visibiliza por medio de tres subtítulos “elaboraciones de oralidad en los trabajos de investigación”, “correlación entre oralidad-infancias” y “categorías emergentes de los trabajos de investigación”, además se presentan las tablas de información sobre los trabajos de investigación abordados y su respectivo análisis, y por último se ubica el octavo capítulo **reflexiones finales y recomendaciones** que dan cuenta de los propósitos y los aprendizajes construidos en el desarrollo de la monografía, así como sugerencias a futuras investigaciones a nivel pedagógico en relación al abordaje de la oralidad en la primera infancia.

## 5. Metodología

Este trabajo monográfico se aborda desde la perspectiva cualitativa de la investigación con el fin de hacer un trabajo de orden documental. El cual, es asumido desde un enfoque crítico como postura argumentada desde lo que se interpreta, trascendiendo la descripción y validación de las distintas miradas emergentes en la interpretación, para dar apertura a la construcción de posturas que surgen desde la lectura de los trabajos de investigación. A su vez, se definió como método para analizar los trabajos de investigación encontrados, el análisis documental, a través del cual se busca conformar un documento secundario, basándose en la información primaria del mismo, sin alterar su macroestructura, para luego realizar un análisis crítico a partir de categorías establecidas.

## 6. Conclusiones

En esta apartado se recogen las intenciones que las autoras del trabajo de grado plantearon en los propósitos. Además, se da cuenta de los aprendizajes que se construyeron durante el desarrollo de la misma, siendo importante resaltar algunas reflexiones como:

La notable predominancia del trabajo pedagógico de los procesos orales, debido a la aparición de la Red Iberoamericana de estudios sobre Oralidad, en donde se empieza a visibilizar un interés investigativo sobre esta modalidad del lenguaje por parte de los maestros y maestras, pero en niños y niñas de educación formal desde los 4 años de edad.

También, se evidencia que desde los trabajos indagados se identificaron tres que realizan propuestas pedagógicas en escenarios informales con niños y niñas de 2 a 5 años, lo que permite reconocer posiblemente un mínimo interés investigativo de la oralidad en el campo pedagógico con sujetos que aún no hablan, en este sentido, se destaca la importancia y necesidad de asumir iniciativas desde estas perspectivas que den paso a la potenciación a la oralidad con bebés.

De esta manera, se ratifica las elaboraciones del marco teórico de este trabajo de grado con respecto a la interrelación entre oralidad e infancias, ya que se logró desde la realización de las reseñas críticas de cada documento y posteriormente de los análisis generales, reconocer que dependiendo de la concepción que el maestro tenga de niños y niñas, se determinará su accionar pedagógico alrededor de la oralidad, así como su concepción misma.

Finalmente, las autoras de este trabajo de investigación aprendieron a ser más reflexivas e inferenciales, promoviendo ello un trabajo intertextual riguroso, considerándose esto una contribución relevante a nivel investigativo que posibilitará profundizar en el campo de la oralidad en otros niveles de formación, además de esperar que este trabajo de grado sirva como antecedente para las elaboraciones del equipo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN.

<b>Elaborado por:</b>	Gaona Suarez, Sandra Milena; Gómez Garzón, Angie Patricia; Rodríguez Hidrobo, Stephany Victoria; Torres Chaux, Diana Carolina
<b>Revisado por:</b>	Rincón Wilches, Claudia Marcela

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	20	11	2015
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO:

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PROPÓSITOS.....	10
2.1. Propósito General.....	10
2.2. Propósitos Específicos.....	10
3. PROBLEMÁTICA.....	12
4. JUSTIFICACIÓN.....	18
5. MARCO TEORICO.....	20
5.1. Papel del lenguaje en la configuración de las concepciones de infancia.....	20
5.2. Desarrollo categoría de lenguaje, discurso y oralidad.....	35
5.3. El lenguaje.....	35
5.4. El discurso.....	40
5.5. Oralidad.....	44
6. MARCO METODOLÓGICO.....	54
6.1. Enfoque metodológico.....	54
6.2. Recorrido investigativo.....	62
7. ANÁLISIS.....	69
7.1. Elaboraciones en torno a la oralidad de los de trabajos de investigación.....	70
7.2. Correlación entre oralidad-infancias.....	80
7.3. Categorías emergentes de los trabajos de investigación.....	86
7.3.1. Componente Pedagógico.....	86
7.3.2. Rol del Maestro.....	100
7.3.3. Evaluación.....	104

7.4. TABLAS .....	107
7.4.1. Análisis sobre la información de las tablas.....	110
8. REFLEXIONES FINALES.....	112
8.1 Recomendaciones.....	116
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
10. ANEXOS.....	121
10.1 Reseñas críticas.....	121

## 1. INTRODUCCIÓN

Este apartado tiene la intencionalidad de dar cuenta de manera sintetizada del contenido general del trabajo de grado, que tiene como propósito realizar un estudio documental en torno al abordaje de la oralidad en la primera infancia en el campo pedagógico, desde la indagación de los trabajos de investigación identificados del 2001 al 2014-1.

Por tanto, el interés investigativo se delimita desde la revisión de antecedentes siendo estos el trabajo del grupo de Comunicación, lenguaje e infancia de la UPN realizado entre el 2011-2013 “prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años” y el trabajo de la Red Iberoamericana de Estudios sobre oralidad “Oralidades, saberes y experiencias de investigación en red” publicado en el segundo semestre del 2014, como resultado del segundo congreso de Estudios sobre oralidad y V encuentro latinoamericano de identidades, realizado en la Universidad de Granada España.

De la revisión de los antecedentes mencionados, se encuentra el aporte de estos trabajos en relación a la crítica que realizan en torno a asumir la oralidad como un proceso espontaneo, además con niños mayores de 5 años y en contextos escolares, siendo este un primer insumo de la problemática de este trabajo de grado. Un Segundo insumo, es el evidenciar que el interés investigativo a nivel pedagógico se centra en el abordaje de la lectura y la escritura en relación a la oralidad, y un tercer insumo, tiene que ver con el decreto educativo 2247 de 1997 alrededor de la educación preescolar en Colombia, según el cual se institucionaliza a los niños y niñas en los escenarios de educación formal desde los tres años de edad.

Desde lo descrito se plantean las preguntas de investigación del trabajo de grado, la cuales guían su construcción y sentido: ¿Cómo el lenguaje influencia la configuración de diversas

concepciones de infancia?, ¿cómo esto se relaciona directamente con el objeto de estudio “oralidad en la primera infancia”? y por lo tanto ¿qué elaboraciones desde la investigación educativa en el campo pedagógico hay al respecto?

Por consiguiente, las preguntas de investigación dieron paso al marco teórico de este trabajo de grado, el cual está estructurado desde dos categorías: Infancias y oralidad. Desde la primera, se busca realizar un recorrido histórico para identificar cómo el lenguaje ha configurado diversas concepciones de niño y niña, resaltando como suceso primordial a la imprenta en tanto generó una diferenciación entre la niñez y la adultez. Se evidencia a su vez, desde ese recorrido, una perspectiva homogénea de la infancia, por lo que a partir de planteamientos críticos se defiende una postura de infancias para reconocer que desde allí las construcciones de oralidad no serán las mismas, transformándose seguramente de acuerdo a los contextos de los niños y niñas, lo cual abrirá las posibilidades de hacer propuestas pedagógicas más amplias y pertinentes en torno a esta modalidad del lenguaje.

Por lo dicho, en el abordaje alrededor de la postura de infancias, se identifica el discurso como proceso determinante en la configuración de una infancia contemporánea, generando apertura a la siguiente categoría: Oralidad. En esta, se desarrolla en primer lugar, lo referente al lenguaje, asumiéndose desde una perspectiva sociocultural, dando cuenta de la oralidad como parte de esta postura, en donde se resalta el medio social y cultural de los sujetos como determinantes en la adquisición del lenguaje; en segundo lugar, se realizan elaboraciones desde las ciencias del lenguaje para abordar el discurso, por lo que se construye un análisis a partir de lo lingüístico y lo discursivo con el fin de aportar a la categoría de infancias, puntualmente en esa correlación del discurso con la configuración de una infancia contemporánea; y en tercer lugar se aborda la oralidad como modalidad del lenguaje.



De esta manera, este trabajo de grado se desarrolla bajo la modalidad de monografía desde las pautas dadas al respecto en el proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la perspectiva cualitativa de la investigación con el fin de hacer un trabajo de orden documental. En este sentido, desde la perspectiva cualitativa, se retoma el enfoque hermenéutico-crítico, definiendo como método de investigación el análisis documental y como instrumento la reseña crítica. A partir, de la construcción de las reseñas críticas se realizaron análisis individuales de cada trabajo de investigación, los cuales permitieron desde un proceso de triangulación entre las categorías preestablecidas en el marco teórico de este trabajo de grado, la lectura de documentos y categorías emergentes de cada documento de investigación abordado, desarrollar los análisis generales, proceso que tuvo como movilizador primordial la relectura y reescritura constante.

Así, se presenta el apartado de Análisis, en el cual se pretende evidenciar lo encontrado de los trabajos de investigación con respecto a las categorías oralidad-infancia en su interrelación, además de los desarrollos alrededor de las categorías emergentes de cada documento en relación a la potenciación de la oralidad en las aulas.

De igual manera, se presentan las reflexiones finales que surgen de este trabajo de grado frente al lugar que ocupa la oralidad en el campo pedagógico, además de su interrelación con las concepciones de infancias que se asumen, las cuales a nivel personal y profesional enriquecieron y movilizaron la labor docente de las autoras de esta investigación. Por último, se exponen las recomendaciones que surgieron en el desarrollo de la presente monografía, con el fin de contribuir a futuros estudios sobre la oralidad en la primera infancia.

## **2. PROPÓSITOS**

### **2.1 Propósito General**

- Realizar un estudio documental que dé cuenta del estado de actualidad de la oralidad en la primera infancia en el campo pedagógico, desde la indagación de los trabajos de investigación identificados del 2001 al 2014-1, en
- las siguientes instituciones: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional y CINDE.

### **2.2 Propósitos Específicos**

- Identificar trabajos de investigación sobre oralidad en la primera infancia elaborados en Bogotá (Colombia) desde el año 2001 al 2014-1, en 4 universidades y 1 institución que desarrolla procesos de investigación en el contexto educativo.
- Reconocer las perspectivas de oralidad e infancia que presentan los trabajos de investigación identificados y su interrelación.
- Realizar una construcción teórica que posibilite visibilizar las relaciones entre las representaciones de infancia y su incidencia en la configuración de la oralidad en la primera infancia.
- Analizar las posturas de oralidad e infancia que surjan en el abordaje de los trabajos de investigación identificados a partir de las categorías preestablecidas y desarrolladas en el marco teórico de la monografía.

- Aportar a manera de antecedente documental, al proyecto de investigación del equipo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN, en torno a la oralidad en la primera infancia.
- Contribuir a los procesos de autoevaluación del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto se promueve con este trabajo la articulación del proyecto de grado de las maestras en formación con los procesos investigativos del equipo de comunicación, lenguaje e infancia.

### 3. PROBLEMÁTICA

El interés investigativo de este trabajo de grado surge inicialmente de cuestionamientos originados en la práctica pedagógica de las maestras en formación, autoras de este trabajo de investigación, a partir de una correlación entre los procesos orales de los niños con la concepción de niño y niña que se asumía por parte del equipo de docentes en formación en el momento de iniciar la práctica del ciclo de profundización.

Es así, como desde el discurso y en las interacciones dentro de la escuela maternal, escenario en donde las maestras en formación realizaron su práctica pedagógica en el primer año de nivel de profundización, se intentaba visibilizar una concepción de niños y niñas como sujetos capaces de construir conocimientos desde sus edades más tempranas, pero en el momento de pensar la oralidad no era posible viabilizar acompañamientos con los bebés, es decir, no existía conciencia sobre la pertinencia por abordar desarrollos intencionados pedagógicamente en relación con la oralidad, con aquellos quienes *aún no hablan*, evidenciando incoherencia entre el decir y el hacer y un desconocimiento por lo que implica la oralidad y su función en el aprendizaje de la lengua materna.

No obstante, aparece como fuente que resignifica la problematización sobre esas primeras reflexiones en torno a la oralidad y a la relación oralidad-infancia, la práctica pedagógica de las maestras titulares de la Escuela Maternal de la UPN, la cual, a partir de su observación sistemática en las jornadas de práctica, posibilita identificar el nexo entre las representaciones de infancia y la forma como se asume la oralidad en el trabajo pedagógico con los niños y las niñas, como se evidencia a continuación:

Por una parte, con el grupo de caminadores II, niños que sólo enuncian palabras sueltas y se comunican básicamente de forma gestual, apoyándose en niveles de representación icónica y enactiva...*“La maestra, resalta (...) el uso que tienen los dientes, dirigiéndose de forma especial a Vilca, así, le pregunta ¿Para qué utilizamos los dientes? Señalando y mostrando los suyos a los niños y niñas, y de forma simultanea les dice “los dientes los utilizamos para masticar nuestros alimentos, no para lastimar a nuestros amigos. Cuando tú los muerdes (refiriéndose a Vilca) los lastimas, les haces daño, a ellos les duele lo que haces” esto acompañado de movimientos y gestos que los niños siguen muy atentamente”... (Tomando de Diario de Campo, 26-02-2015)”...*

Por otro lado, la maestra del grupo de bebés comenta... *“si uno no lleva el discurso a la práctica, y ve a los niños como sujetos cognoscentes nada va a pasar”... (Tomado de Diario de Campo, 4 y 5-09-2014)* en este sentido la maestra comenta que *...“ hay que desmontarse de la idea de que los niños no entienden cuando se les habla porque no te responden de la misma forma, con palabras, por ejemplo: si los vas a cambiar de ropa explícale porque lo haces, si lo alzas y lo cambias de lugar dile por qué lo estás haciendo, ellos nos son objetos, por lo tanto, están en la capacidad de entender todo lo que les dices, el que cree que no entienden es el adulto” (Tomado de Diario de Campo, 4 y 5-09-2014.)*

Con base en lo anterior, se inicia el proceso de documentación para delimitar la problemática y el interés investigativo del trabajo de grado. De esta manera, como antecedentes se retoma el trabajo de investigación del grupo de Comunicación, lenguaje e infancia de la UPN realizado entre el 2011-2013 “prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años” y el trabajo de la Red Iberoamericana de Estudios sobre oralidad “Oralidades, saberes y experiencias de investigación en red” publicado en el segundo semestre del año 2014, como resultado del II congreso de Estudios sobre Oralidad y V Encuentro Latinoamericano de Identidades, realizado en la Universidad de Granada (España), los cuales posibilitan en un primer momento, evidenciar

que probablemente no se encontrarían desarrollos alrededor del trabajo pedagógico en contextos no formales sobre oralidad con niños menores de cinco años, afirmación que se ratifica con las mínimas elaboraciones presentadas sobre el interés investigativo del congreso en mención, de ahí que de este evento sólo se retomen los aportes de Gladys Jaimes, en tanto son los únicos pertinentes.

En consecuencia, a partir de la revisión de estos antecedentes, fue posible identificar como un primer insumo de la problemática el que la oralidad se asume como un proceso espontáneo que se enseña intuitivamente desde la familia y que en el contexto investigativo se aborda principalmente desde el campo médico-terapéutico, además con niños mayores de 5 años, y en contextos escolares así, se identifica esto“ (...) desde perspectivas conductuales o empiristas según las cuales esta modalidad del lenguaje se aprende de forma espontánea, no requiere de acompañamiento intencional y sistemático alguno, es decir, no hay desarrollos desde el componente pedagógico” (Rincón & Sierra, 2013, p. 4), resaltando que el único desarrollo que se ubica, es el aporte de Yolanda Reyes desde la Secretaria Distrital de Integración Social a través del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), en donde la autora plantea tres momentos enmarcados para la adquisición del lenguaje en la primera infancia, estas son la conquista del lenguaje humano, el acercamiento progresivo al lenguaje verbal y el acercamiento posterior al lenguaje escrito. Así mismo, realiza avances en torno a elementos verbales y no verbales que enmarcan las primeras “conversaciones” del bebé, como el primer acercamiento a las palabras, que finalmente le permita llegar a la estructura convencional del lenguaje.

De ahí la importancia de rescatar a la oralidad como un constructo social, el cual se desarrolla en la interacción con los demás y el contexto social y cultural del sujeto, entendiendo que los niños

y niñas construyen su oralidad paulatinamente desde el inicio de su vida gracias al acompañamiento del adulto, ello, permite a su vez resaltar la importancia de la labor pedagógica en el niño y niña que aún no habla, posibilitando desde las prácticas intencionadas de los maestros y maestras, prácticas pedagógicas que rescaten las formas del lenguaje que los sujetos construyen a partir de los sistemas de representación de los que se valen para comunicarse en el contexto sociocultural, que más adelante se concretarán en el habla y que corresponden con la concepción que se tenga de la infancia.

Así también, como parte de los antecedentes se identifica como segundo insumo de la problemática que “en las investigaciones y 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 y que aquellos que retoman en alguna medida la oralidad, sólo lo hacen con niños mayores de cinco años” (Rincón & Sierra, 2013, p. 4). Estos apartes subrayan entonces el lugar relegado de la oralidad en relación a la lectura y la escritura, predominando estas dos últimas actividades discursivas en relación a la enseñanza y aprendizaje de la oralidad, de esta manera, hoy el llamado para quienes tienen a su cargo la formación de maestros es tener en cuenta que “las nuevas alternativas didácticas centradas en la recuperación de las competencias orales deben complementarse con propuestas de articulación de la oralidad y la escritura que tienen como prerrequisito el conocimiento del docente de la especificidad de las relaciones, para constituirse en orientador de los procesos de comprensión de las influencias recíprocas” (Citado por Jaimes “Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red” 2014 p.20).

Finalmente, debido a las dinámicas de reestructuración que desde el 2011 aparecen en el Marco Político y normativo en relación con la primera infancia, surge el tercer insumo del

planteamiento del problema y tiene que ver con el decreto educativo actual alrededor de la educación preescolar en Colombia, según el cual se institucionaliza a los niños y niñas en los escenarios de educación formal desde los tres años de edad.

*“la ley 115 de 1994 en sus artículos 11, 17 y 18, establecen tres grados en el nivel de la educación preescolar correspondiendo el tercero, al grado obligatorio que se ofrecerá a niños y niñas de 5 años de edad, así como que el preescolar constituye uno de los niveles de la educación formal.” . Así mismo, “el decreto 2247 de 1997, establece que la prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres grados así: 1. Prejardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad. 2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad. 3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaria de Educación del distrito, 2007, p. 1 y 2).*

En concordancia con lo anterior, la pertinencia de esta ley y decreto en la estructuración de la presente problemática se debe a que a partir de que los niños y niñas empiezan a escolarizarse desde los tres años, ya no hacen parte de la Secretaria Distrital de Integración Social, sino de la Secretaria de Educación del Distrito, abriéndose escenarios investigativos para los maestros en los que se posibilita abordar desde estudios de especialización y maestría el trabajo con la oralidad, y con niños menores de cinco años, ya que posiblemente a la edad de los tres años, comúnmente los sujetos han iniciado a verbalizar, abordando entonces la oralidad exclusivamente desde este último proceso y como requisito para trabajar la lectura y la escritura, evidenciando de forma preocupante que ya en el nivel de preescolar lo que se busca es preparar a los sujetos de 3 a 5 años para la educación básica.



Lo anterior, visibiliza un interés de la oralidad alrededor del desarrollo del habla de forma preponderante, al menos en los espacios formales de la educación en Colombia, aspecto que en primera medida, llevaría a desconocer la posibilidad de potenciar la oralidad desde el campo pedagógico con niños y niñas menores de tres años, enmarcando los procesos orales únicamente en el acto de hablar y en el contexto escolar; en segunda medida, presenta una problematización sobre el sentido de abordar esta actividad discursiva en espacios no formales de la educación que trabajan con primera infancia, estas tensiones posiblemente correspondan a una relación con las concepciones alrededor de los niños y niñas de edades más tempranas que aún no verbalizan, como sujetos incapaces de construir conocimiento, por lo que el trabajo pedagógico de la oralidad no tiene cabida.

Es precisamente la correlación oralidad-infancia, lo que conllevó a un interés por documentar los trabajos de investigación que abordan la oralidad en la primera infancia en 4 universidades y el Cinde que desarrolla procesos investigativos en el contexto educativo, para además de reconocer las perspectivas de oralidad e infancia que presentan los trabajos de investigación identificados, resaltar su interrelación, lo que posibilita visibilizar de qué manera las concepciones de infancias que atraviesan a los maestros influyen de forma directa en su trabajo pedagógico alrededor de la oralidad.

Por lo tanto, es fundamental situar como preguntas de investigación ¿Cómo el lenguaje influencia la configuración de diversas concepciones de infancia? ¿Cómo esto se relaciona directamente con el objeto de estudio “oralidad en la primera infancia?” y por lo tanto ¿qué elaboraciones desde la investigación educativa en el campo pedagógico hay al respecto?

#### 4. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de grado busca ser un aporte de corte documental, que visibilice las investigaciones existentes en torno a la oralidad en la primera infancia, resaltando las distintas concepciones de oralidad identificadas y evidenciando su posible correlación con las concepciones de niño y niña que se asume, para de esta manera analizar las posturas de oralidad e infancias que surjan de los documentos de investigación abordados a partir de las categorías preestablecidas en el marco teórico de este trabajo de grado.

En este sentido, los propósitos de este trabajo de investigación se consideran una contribución para el abordaje de la oralidad, en tanto, en primer lugar, la indagación y análisis de cada documento de investigación permitió reconocer de manera preponderante que existe una tendencia al trabajo de la oralidad en espacios de educación formal con niños y niñas desde los tres años de edad. Esto puede encontrar explicación con la aparición de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, la cual nace como “una entidad jurídica y sin ánimo de lucro auspiciada por la voluntad de colectivos de investigadores de diversos países (Colombia, México, España, Chile, Perú, Venezuela, entre otros)” (Gutiérrez, 2011, p. 2) reunidos estos en el Primer Encuentro Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad y IV Encuentro Latinoamericano de Identidades, realizado en la ciudad de Bogotá en el año 2011.

Por consiguiente, esta red permitió que se abrieran espacios investigativos alrededor de la oralidad por parte de los maestros del distrito en Bogotá con la población de niños y niñas de 3 años que ahora se encuentra escolarizada, sustentado esto desde la ley 115 de 1994 y el decreto 2247 de 1997, por lo que hoy ya es posible desmontar la idea de las investigaciones que se retomaron como antecedentes y fueron producidas antes de estas nuevas directrices en términos de política pública y legislación educativa, en torno a la no existencia de trabajos pedagógicos de

la oralidad con la población menor de 5 años en contextos formales de la educación, pues hoy ya es una realidad que implica nuevos retos. En concordancia, estas elaboraciones ratifican una de las intencionalidades de este trabajo de grado que busca posicionar los procesos orales como un campo necesario a ser investigado, otorgándole así la importancia que tiene abordarlos desde una perspectiva pedagógica.

En segundo lugar, desde los análisis realizados se logró corroborar la importancia de asumir una concepción de oralidad desde una perspectiva discursiva y sociocultural, ya que ello, permitirá en primera medida, visibilizar una concepción de infancias en relación al trabajo pedagógico alrededor de los procesos orales, y en segunda medida, resaltar a los maestros y maestras como agentes fundamentales en el desarrollo de la oralidad a partir de prácticas intencionadas desde las edades más tempranas de los niños y niñas, lo que posibilita romper con el imaginario de que la potenciación de los procesos orales inicia únicamente cuando el niño y niña empieza a verbalizar, trascendiendo con al abordaje de la oralidad en espacios no formales.

Para finalizar, se pretende resaltar que este trabajo de investigación movilizó el ser y hacer de las maestras en formación, autoras de esta monografía alrededor de la oralidad, en tanto el enfoque metodológico asumido permitió fortalecer procesos significativos y consientes en relación a la relectura y la reescritura, que posibilito alejarse de hacer juicios de valor, para dar paso a una revisión interpretativa crítica que contribuya a la comprensión del trabajo de la oralidad con la primera infancia en los documentos de investigación abordados, además de proyectar un interés por continuar estudios en torno a los procesos orales en otros niveles de formación, de esta manera, se espera aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros alrededor de la oralidad.

## 5. MARCO TEÓRICO

El marco teórico del presente trabajo de grado se estructura a partir de dos campos de conocimiento: el lenguaje y la infancia. Para abordar estos campos se realizaron desarrollos, en relación con el lenguaje, desde los postulados de Vigotsky y con respecto a la perspectiva de **discurso** y **oralidad** se retomaron las elaboraciones de Van Dijk, Bajtín, Tusón. Por otra parte, las elaboraciones teóricas sobre infancia se construyeron a partir del reconocimiento del **papel del lenguaje en la configuración de las concepciones de infancia**, desde una reconstrucción histórica con base en la cual se visibilizan las diferentes perspectivas que hoy coexisten sobre la infancia y la postura de infancias desde Narodowski que se complementa con las elaboraciones desde una mirada crítica de los profesores del proyecto curricular de educación infantil de la UPN en el marco del proyecto de renovación curricular.

### *5.1 Papel del lenguaje en la configuración de las concepciones de infancia*

Para el desarrollo de la categoría de infancia se hace relevante abordar, por una parte, el surgimiento de la concepción de niño a partir de la creación de la imprenta según Postman (1982), la cual permite identificar el papel esencial del lenguaje para el reconocimiento de dicha concepción; por otra parte, se plantea la mirada de infancias desde Narodowski (2013), quien desmonta la idea de asumir una infancia homogénea, además de presentar una nueva mirada de infancia hiperrealizada que se apoya en las nuevas tecnologías y la infancia desrealizada que es independiente y autónoma; y finalmente, la perspectiva de niño y niña como sujeto de derechos, que más allá de ser un tema de moda, en este trabajo de grado está fundamentada desde la mirada de *empoderamiento de la palabra como derecho para concebir a los niños y niñas como sujetos políticos y autónomos.*

En concordancia con lo anterior, es necesario preguntarse ¿Cómo el lenguaje influencia la configuración de diversas concepciones de infancia? y ¿cómo esto se relaciona directamente con el objeto de estudio “oralidad en la primera infancia”? y por lo tanto ¿qué elaboraciones desde la investigación educativa en el campo pedagógico hay al respecto?. Hacer la revisión en torno a estas preguntas, posibilitará tomar una postura crítica desde las interpretaciones construidas, que serán determinantes para establecer la ruta que guiará el desarrollo del presente estudio monográfico.

De esta manera, se retoma en primera instancia a Postman (1982) quien hace un recorrido histórico alrededor de cómo era concebida la niñez. Es por ello, que el autor inicia con los griegos, quienes no hacían ninguna distinción de edades al referirse a niños y jóvenes, sin embargo, se les atribuye el crédito de inventar la idea de escuela, designada como tiempo libre, para pensar y aprender. Ellos no inventaron la niñez, pero sí estuvieron muy cerca.

Los romanos se apropiaron de la idea griega de escolaridad y desarrollaron una conciencia de niñez desde el arte, en el que se evidencia un sentido de la edad del joven y de la edad del niño. Además, hicieron la conexión entre el niño en crecimiento y la idea de pudor, por lo cual Postman menciona a Quintiliano “quien en un debate sobre educación, reprocha a sus compañeros por su conducta impúdica, delante de los niños romanos nobles” (Quintiliano, citado por Postman, 1982, p. 12), vislumbrando una definición de niñez de ser protegida de los secretos de los adultos.

La edad del Oscurantismo y Medieval, fue la época marcada por la caída del imperio romano, lo que llevó al ocultamiento de la cultura clásica y al descenso de Europa, logrando la desaparición de la alfabetización, la educación, el pudor, y como consecuencia la niñez, por

lo cual, no existía una diferenciación entre niñez y adultez, la predominancia del lenguaje oral en los intercambios de las personas fue la base de la ausencia de dicha distinción, debido a que no había una diferenciación del lenguaje que se usaba entre los adultos frente a los niños, en definitiva “en el mundo medieval la niñez es, en una palabra, invisible” Postman (1982, p. 17).

Sin embargo, esto cambia cuando se genera una diferenciación entre niño y adulto, dada a partir de un suceso relevante que se dio a mediados del siglo XV, siendo este la invención de la máquina imprenta, la cual originó una nueva concepción de adultez excluyendo a los niños, por lo tanto, fue necesario crear un mundo donde ellos pudieran habitar: la niñez.

Así, siguiendo el postulado de Innis (citado por Postman, 1982) se “declara que la imprenta dio la identidad de pensar y hablar como seres individuales y esa identidad fue la que condujo al surgimiento de la niñez, lo cual tomó casi doscientos años en convertirse en una característica aparentemente irreversible de la civilización occidental” (Innis, citado por Postman, 1982, p. 23), este planteamiento es importante a destacar, debido a que a partir de este momento histórico se empieza hacer una diferenciación entre los adultos y los niños, concibiendo estos últimos como seres individuales que necesitaban ser cuidados y tratados con consideración.

Aun así, aunque esta diferenciación entre adultos y niños emergió, no fue precisamente por las edades de los sujetos sino por sus capacidades intelectuales referidas a la adquisición de procesos de lectura y escritura, de esta forma “la gente que lee, desarrolla la capacidad de conceptualizar a un nivel de abstracción más elevado que quien no sabe leer ni escribir” (Postman, 1982, p. 30). Lo que llevó a que el concepto de niñez evolucionara de manera

irregular dando lugar a la idea de que: “donde la educación alfabetizadora se valoró altamente y con persistencia, hubo escuelas, y donde hubo escuelas, el concepto de niñez se desarrolló rápidamente” (Potsman, 1982, p. 30). Así, se puede inferir con claridad la relevancia que se da a los procesos de alfabetización que dieron origen a la infancia y a su vez una concepción de oralidad. En ese sentido, teniendo en cuenta que la concepción de niño se presenta desde esa carencia de conocimiento y su paso a la adultez al ser un individuo letrado, cabe preguntarse ¿Quién lee y escribe, es menos ignorante a quien solo oraliza? Es decir, ¿la oralidad es asumida como un desarrollo natural que no necesita ser estudiado y es correlacionado con un nivel de ignorancia?.

Estas preguntas pueden ser abordadas, con base en lo que Postman (1982) plantea en relación con las tres clases de escuelas que fueron desarrolladas: la elemental o escuelas menores en donde se enseñaban (lectura, escritura y aritmética como fundamentos de la educación); las escuelas gratuitas, en las cuales se enseñaba matemáticas, composición inglesa y retórica; y las escuelas secundarias, en las cuales se formaba a los jóvenes para ingresar a las universidades y a los gremios de abogados, enseñándoles gramática inglesa y lingüística clásica. Lo anterior esclarece la importancia que se da a las distintas disciplinas en la formación de sujetos, siendo consistente el uso de la imprenta en relación a la lectura y escritura como fundamentos de la educación esenciales a ser enseñados.

Los argumentos analizados hasta ahora dan cuenta de las concepciones de niño y niña que emergen históricamente en relación con el lenguaje, pero además de ello es importante mencionar cómo desde estos apartes se encuentra una idea de niñez homogénea, así, aunque no surge el término de infancia, sí es posible notar la denominación de niñez desde características iguales en niños y niñas; lo expuesto, da paso a las elaboraciones de

Narodowski (1999), quien presenta una perspectiva del concepto de infancias que emerge en la sociedad actual, ampliando la posibilidad de asumir al niño y la niña desde sus singularidades y particularidades, lo que conlleva a no referirse a una infancia sino a diversidad de ellas, con base en esto se habla del reconocimiento de distintos contextos sociales, políticos y culturales; vivencias y experiencias, las cuales desde la postura del autor se entiende no son homogéneas, por tales razones, se considera de vital importancia para el presente trabajo de grado retomar a continuación el planteamiento alrededor de infancias.

En línea con lo descrito, Narodowski (1999) propone que efectivamente “niño” en el sentido moderno: es obediente, dependiente, susceptible a ser amado, es una idea que está atravesando una crisis de decadencia. El autor dice que la infancia moderna se reconvierte fugándose hacia dos grandes polos: estas son la infancia Hiperrealizada y la Desrealizada, donde los niños y las niñas ya no tienen que esperar para ser adultos.

El primer planteamiento en mención, (infancia hiperrealizada) es la de la realidad virtual, la cual será analizada a la luz de la interacción que tienen los niños con los diferentes lenguajes tecnológicos que predominan hoy en día en la cotidianidad, no se remite la discusión hacia un concepto de Tecnología en un sentido amplio, puesto que es claro que ello requiere un desarrollo conceptual respetuoso y riguroso, por tanto lo que interesa en este trabajo monográfico es analizar una infancia inmersa e influenciada por una sociedad tecnológica. Insumos que brindan los planteamientos de Narodowski.

En ese sentido se hace referencia a cómo una “introducción generalizada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestras vidas, están cambiando nuestra manera de hacer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y



de aprender” (Adell, 1997, p. 1) donde los niños y niñas emergen ya en el interior de una cultura digital, afirmada por Narodowski "se trata de chicos que realizan su infancia con Internet, computadoras, 65 canales de cable, video, family games, y que ya hace mucho tiempo dejaron de ocupar el lugar de no saber (...), llevando la infancia a una velocidad de crecimiento inmersa en el consumismo. “La infancia hiperrealizada conforma una demanda de inmediatez, contenida en una cultura mediática: no sé qué es lo que quiero pero lo quiero ya” (Narodowski, 1999, p.47). Este lugar de *no saber* que ya no ocupa esta infancia habla de una niña y niño autónomo y despojado de temores frente al uso de las nuevas tecnologías, las cuales han generado un nuevo lenguaje que no da tiempo de espera. Aquí es importante precisar que “el lenguaje, tomado como expresión simbólica del ser humano, no está restringido a la lengua, sino que abarca *toda forma de expresión que me permita re-presentar la realidad*, de acuerdo con mi propia manera de aprehenderla. En otras palabras, cualquier sistema simbólico que me permita exteriorizar aquello que tengo en mi mente, bien sea para tenerlo realmente o para *comunicarlo* a otros, constituye un lenguaje” (Cajiao, 1997, p. 183). Esto sitúa al lenguaje en la multiplicidad que tienen los sujetos para expresarse, desligándose de esa idea que lo reduce netamente a la palabra verbal y escrita para reconocer otras formas de expresión predominantes en la actualidad, como lo es el lenguaje tecnológico, el cual influye en los procesos de configuración de la infancia.

Es entonces como el lenguaje en términos de tecnología empieza a visibilizar una serie de códigos que los niños y niñas utilizan en su interacción con los aparatos tecnológicos comunes hoy en día, así “por ejemplo el correo electrónico no reemplazó a la carta, sino que es, más bien, una nueva forma de comunicación con un código propio. Emoticones, archivos adjuntos, links, abreviaturas de palabras como RT (retweet), AFK (away from key board) o

LOL (laughing out loud) son partes del vocabulario con el que interactúan, se mueven, se expresan nuestros niños hiperrealizados. Códigos contruidos por ellos, para ellos” (Narodowski, 2013, p. 12). Se podría pensar, con base en lo anterior, que el niño y la niña se asumen como sujetos autónomos capaces de construir sus propias formas de expresión con los otros, sin embargo, esta condición se convierte a la vez en un factor que afecta la socialización entre adulto- niño (a), entre pares.

Aún con lo descrito, no se pretende satanizar el uso de la tecnología, pero sí puntualizar en la influencia que éste tipo de lenguaje ejerce en las formas de interacción y comunicación, además del reconocimiento de la concepción de una infancia actual, la cual no puede desconocerse debido, en primer lugar, al afán que tiene el mercado y los medios de comunicación por vender esa idea de consumismo en los niños, en donde son ellos sus más importantes clientes, impactándolos de tal manera que se vuelven una influencia para el adulto en la compra de múltiples aparatos tecnológicos, lo que les permite sentirse incluidos y suplir la necesidad creada por el mismo sistema de mercado.

Todo lo anterior reduce el papel del adulto que antes era asumido como guía en las pautas de comportamiento y construcción de conocimiento en el niño y niña, para dejar de ser necesario y convertirse a su vez en un agente del que ellos y ellas son independientes, por lo dicho “advertimos una infancia que, en vez de depender del adulto, es capaz de guiar a éste en un mundo en caos. En resumen, el futuro es el de un mundo sin adultos” (Narodowki, 2013, p. 7) así, el lugar de esta infancia en su hábil dominio de un lenguaje tecnológico la sitúa como pionera en su aprendizaje, superior al adulto en su desenvolvimiento en la sociedad, cabe entonces preguntarse por el sentido de las tradiciones culturales y de las experiencias que como sujetos construimos para las nuevas generaciones, en consecuencia, cuestionarse cuál es

el papel del adulto en los procesos formativos de estos niños hiperrealizados. En concordancia “ya no se trata de la experiencia, sino de manejarse en la inmediatez por parte de aquel que logra dominar el medio cambiante en el que estamos inmersos” (Narodowki, 2013, p. 7). La experiencia en este sentido que se supone tiene el adulto se vuelve innecesaria volcando la construcción de conocimiento a cambios constantes que los niños hábilmente asumen, dejando de lado los intercambios de vivencias con generaciones anteriores que remiten sus experiencias a lo oral, se podría decir que las nuevas tecnologías muy sutilmente también están cambiando nuestra forma de pensar, de sentir y de vivir, y por consiguiente, los desarrollos de la oralidad que comúnmente dirigen la interacción, desconociendo aspectos relevantes y propios de ésta como lo paralingüístico (tono de voz, gestualidad, entonación) y lo kinestésico (movimiento del cuerpo y su uso en el espacio) que se extrapolan a los códigos de los lenguajes tecnológicos. Todo lo anterior denota una infancia que cambia una idea de dependencia, ya no remitida al adulto sino a los avances tecnológicos.

Otro aspecto del que habla Narodowski es la infancia desrealizada, “infancia que es independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana” (Narodowski, 1999, p. 51). Esto supone que estos niños y niñas no pertenecen a un concepto de infancia desde el cuidado y protección por parte del adulto, lo cual indica que esa independencia en la que se enmarca esta niñez los aleja cada vez más de asumirlos como sujetos infantilizados y de acercarlos progresivamente a un nivel de adultez, por esta razón, vemos a varios niños y niñas trabajando para subsistir, para ayudar a sus familias, ya que muchos de ellos dejan sus estudios para poder dar cuenta de las responsabilidades de los adultos, otros simplemente viven en las calles y día a día buscan su sustento o un lugar para pasar la noche, esta es la infancia invisibilizada por la sociedad “es la infancia que no

queremos reconocer. Reconocerla es aceptar nuestro fracaso como adultos, en cuanto tenemos la obligación de protegerla; es explicitar definitivamente la persistencia de un mundo sin adultos” (Narodowski, 2013, p. 30).

Por lo anterior, se puede deducir que aunque el estado ha puesto en marcha algunas políticas que defienden los derechos de los niños y las niñas, éstas no tienen en cuenta las problemáticas y el contexto en el que está inmersa la infancia desrealizada, por el contrario, buscan crear instituciones especializadas que se encarguen de esta población, hablamos de las correccionales, en las cuales contrario a mejorar su situación lo que hacen es empeorarla, ya que algunos de ellos al salir siguen delinquiendo porque ven en ésta, la manera más fácil de conseguir dinero, por eso “su lugar ya no es la escuela, sino el instituto correccional e, incluso, la cárcel” (Narodowski, 2013, p. 32). Son los niños problema, como los llaman en algunas instituciones, porque simplemente no siguen normas, porque no se saben comportar ante la sociedad, de tal manera que la salida más fácil es excluirlos, son por estas características puntuales que se concibe como “aquella infancia que no está incluida físicamente dentro de las relaciones de saber y que además se la excluye institucionalmente” (Narodowski, 2013, p. 30). Como vemos la construcción de infancias desde estas perspectivas, requieren y exigen tener una mirada de contexto y cultural que trascienda la simple normatividad, debido a que si se asumiera desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se estaría planteando una idea de infancia homogenizada.

Para ello se retoman las elaboraciones que se vienen desarrollando al interior del Proyecto Curricular por los maestros de la licenciatura, específicamente por los profesores que han trabajado en torno a las discursividades sobre la infancia como campo de estudio y las

“Realidades Sociales de la Infancia”<sup>1</sup>, las cuales son determinantes en esas concepciones y un insumo de análisis esencial para entender desde donde a su vez son influenciadas por el lenguaje.

Dichos aportes en el proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2013), nos permiten tomar distancia de esos discursos regulativos oficiales y analizar críticamente desde esa perspectiva de cuidado y asistencia, el rol y las funciones que se da al adulto, en ese sentido el niño no sería un sujeto autónomo, está en subordinación, otro decide por él. El término menor, está asociado a términos como fragilidad, incapacidad de juicio y de decisión, de no poder ser responsable de sus propios actos, asumiendo de esta manera a la infancia como individuos y no como sujetos. Lo dicho anteriormente, ignora una concepción de sujeto autónomo e independiente planteada por Narodowski, en tanto que los planteamientos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño suponen una infancia que está en todo momento en subordinación al adulto, asumiéndose como un sujeto carente de saberes y por lo tanto incapaz de construirlos. En consecuencia, el niño y niña no ocupan el lugar central que tiene desde una perspectiva de infancias, es decir, desde un sujeto de saber, debido a la condición de incapacidad que desde la convención se asume.

Cabe plantear, que lo mencionado enfatiza en el paidocentrismo, tendencia a partir de la cual se identifica una “ambivalencia en la que se ubica al adulto: cuidador y culpable” (citado por Grupo de estudio “Realidades sociales de la infancia” 2013, p. 4). Este rol del adulto se convierte en un punto tensionante en tanto se entrevé que concebir a los niños y niñas como sujetos de derecho, implica, desde la convención, imponer al adulto culpas y

---

<sup>1</sup> Elaboraciones que se retoman de la ponencia realizada por el grupo de estudio “Realidades Sociales de la Infancia”, integrada por las profesoras: María Isabel Gonzales, Zaida Castro, Clara Quinche y Martha Ibañez

responsabilidades dejando de lado la oportunidad de enseñar al niño o niña a decidir desde las posibles consecuencias que su acción conlleve y a hacer uso de las múltiples formas expresivas del lenguaje para exponer sus sentires y opiniones con respecto a las situaciones que vive.

Esta mirada de extremo cuidado a ellos y ellas, en algunos contextos distando de generalizarlos, tiene aún más sentido cuando se hace visible a “la familia moderna conyugal de la sociedad occidental, quien le dio un estatus al niño que nunca antes se había dado, se generó una idolatría al niño que ha hecho de él, para cada uno de sus padres “su majestad el bebé” (citado por Grupo de estudio “Realidades sociales de la infancia” 2013, p. 7). Una afirmación como ésta, es sumamente relevante para inferir que se ve al niño y niña como un sujeto frágil y propenso a ser protegido, argumento que se cree desde este trabajo de grado completamente verídico y necesario, pero difiere en las limitaciones en las que los niños y niñas se ven envueltos para concebirse desde sus primeros años como sujetos participes de sus experiencias y vivencias, en donde sus adquisiciones a partir del lenguaje son necesarias para la construcción de decisiones y conocimiento del mundo.

En ese sentido, se hace necesario abordar la incidencia de la normatividad para la concepción de la primera infancia, por lo que es preciso situar la concepción de la misma, que se retoma del Código de Infancia y Adolescencia, ya que así, ésta puede analizarse a la luz de los planteamientos que vienen siendo desarrollados acerca de la mirada de niño y niña como sujeto de derechos. Se retoma de esta forma el Código del Menor (2006) que promulga la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, en la cual se expone el artículo 29, referido al derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Este artículo expone:

*La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. (Molano et al 2014, p. 33).*

En relación con lo planteado, es viable notar como este concepto de primera infancia reafirma la postura de niño y niña como sujeto de derechos y centro de cuidado y protección, para lo cual surgen distintos requisitos que la Ley debe velar por cumplir, los derechos predominantes hacen referencia a cuidados de tipo asistencialista, además de mencionar el establecimiento de bases de tipo emocional, cognitivo y social, lo cual se supone desarrolla la educación inicial, es por ello importante situarla conceptualmente a continuación.

Así, “desde los inicios de la Educación inicial se observan dos tendencias, una llamada comúnmente asistencialista y otra con una orientación más pedagógica. Estas dos tendencias serán comunes a la gran mayoría de países de América Latina, incluso se registra en algunos países europeos. La primera considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de niños y niñas y la segunda incorporará la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares” (Fandiño et al 2011. P.13).

Con lo citado anteriormente se reconoce, que la educación inicial le apuesta a dos aspectos relevantes para la primera infancia (asistencialista y pedagógico) los cuales son un complemento ideal y necesario para el buen desarrollo de los niños y niñas, lo que permite

posicionar los derechos referidos a estas dos tendencias de una manera real en la medida en que sea equilibrada su realización, esto da paso a situar la infancia escolarizada que comprende ciertas edades de la primera infancia, cuyo fin se centra en la institucionalización de los niños y niñas, esto es relevante de evidenciar ya que hace parte de las muchas infancias que existen e interesa visibilizar en el presente trabajo de grado.

Con la claridad de lo anterior, se considera una tensión trascendental el asumir a la primera infancia como sujetos de derechos, debido a la excesiva protección en la que se enmarca al niño y niña conlleva una tensión importante en tanto impide que él y ella se asuma como sujeto participe de sus construcciones, así “esta protección, le disminuye a la vez, la capacidad de acción reflexiva que contribuye para la formación y la autonomía del niño en la sociedad” (citado por Grupo de estudio “Realidades sociales de la infancia” 2013, p. 6). Es desde lo mencionado que es relevante empezar a visualizar a los niños y niñas de la primera infancia como sujetos cognoscentes, capaces de participar en las elaboraciones de sus decisiones e ideas de mundo, de esta manera él y ella podrán empoderarse en tanto son seres capaces de cuestionar, proponer y reflexionar desde el acompañamiento que hace el adulto y el maestro sobre sus vivencias y las de los otros, idea que si es resaltada desde una perspectiva de infancias, permitirá inferir cómo desde la convención se asume una concepción homogénea de los niños y niñas, lo que lleva a una reflexión del desconocimiento que ésta hace en torno a las concepciones de infancias que actualmente tienen lugar y que han sido mencionadas con anterioridad.

Es así, como homogenizar la infancia desde una perspectiva de derechos implica desconocer los diversos contextos que permean nuestra nación, desconoce de muchas maneras las vivencias y situaciones que tienen los niños y niñas diariamente en tanto se procede hacia el



cumplimiento de dichos derechos de forma mecánica, es así, como “todos los niños y las niñas son “cobijados” por unos derechos homogeneizadores desconociendo sus realidades sociales y culturales” (Citado por Grupo de estudio “Realidades sociales de la infancia” 2013, p. 5) sería entonces pertinente tener claridad de la relevancia de asumir una postura crítica sobre la construcción de la perspectiva de infancia, para así apropiarse de una idea de infancias desde todos los ámbitos posibles, ya que ello permite realizar iniciativas de diferente índole que respalden la necesidad de tener presente las diferencias entre niños y niñas, entender que todos y cada uno de ellos y ellas son un mundo, y por ende necesitan ser reconocidos desde sus particularidades y contextos influenciados por distintos niveles sociales, culturales, económicos y políticos.

Lo anterior, dará forma a una real perspectiva de niño y niña como sujeto de derecho, por tal razón, es necesario citar lo dicho por “la Convención Internacional de Derechos del Niño (1989) lo cual ha marcado un referente fuerte que impacta en el reconocimiento político actual de los niños y las niñas al interior de la estructura legislativa y las cartas políticas de los países miembros, que respalda y otorga nuevas visiones hacia el reconocimiento del niño como sujeto político y de derechos” (Gamboa y Pérez, 2014, p. 6). Esta mirada de las infancias en torno a los derechos marca una nueva configuración que ubica al niño y niña en otro lugar, en el que su participación es trascendental en su ser y estar como sujeto.

Desde los análisis descritos a partir de los planteamientos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se cree necesario reflexionar acerca de la importancia que tiene ésta en el reconocimiento de infancias que no están fijas sino que se transforman, lo que denota una necesidad de descentrarse de una concepción de niño y niña desde la cobertura de los mismos derechos, desconociendo aspectos de tipo cultural, social, político y económico que

configuran los contextos en los que se desenvuelven las distintas infancias, en los que se asumen como sujetos únicos, dándoles la posibilidad de participar activamente en las construcciones de mundo que desde el vientre de la madre tienen lugar.

Así mismo, con respecto al rol del adulto se difiere con la idea que propone Narodowski en torno a las infancias descrita en los apartados anteriores, ya que para el presente trabajo de grado se resalta la necesidad del adulto, pero así también se aleja de limitar este rol a una perspectiva de cuidado y protección exclusivamente como el que se visibiliza desde la Convención Internacional de Derechos del Niño. Se cree esencial reconocer el papel del adulto en tanto jalona procesos en áreas tales como afectiva, social, cognitiva entre otras y ello conlleva un manejo del lenguaje en relación con el otro, lenguaje que en dicha interacción se complejiza en la necesidad que surge de representar el mundo.

Ese manejo del lenguaje que se nombra con anterioridad se postula como un aspecto influyente y determinante en la configuración de una infancia contemporánea; para ello Agamben (2007), al hacer referencia a la infancia como una etapa de la vida dice que “no es una sustancia física, sino una manera de ser en el discurso” (p. 6), esto se plantea por lo que significa el lenguaje en la configuración de los sujetos, “de allí que sea valioso rescatar que precisamente lo que marca un cambio entre la noción de la infancia moderna a la contemporánea, sea la fuerza y el poder de lo discursivo, al respecto el mismo autor rescata que lo que caracteriza lo contemporáneo es el “fin de la experiencia” como una crisis que limita la forma de reconocer a los niños y las niñas, dado que no es a partir de la vivencia desde una etapa cronológica sino desde la manera como nos relacionamos con el lenguaje, a lo cual también es oportuno agregarle la carga cultural” (Gamboa y Pérez, 2014, p. 7).

Este planteamiento actual es de vital relevancia debido al papel esencial que tiene el lenguaje en la emergencia de una infancia también actual, por tanto, una perspectiva de infancias permite entonces, reconocer que las construcciones de oralidad no serán las mismas, transformándose seguramente de acuerdo a los contextos de los niños y niñas, lo cual abrirá las posibilidades de hacer propuestas pedagógicas más amplias y pertinentes, es preciso, por ende abordar estos planteamientos de forma rigurosa en la categoría que se desarrollará a continuación.

### *5.2 Desarrollo categoría de lenguaje, discurso y oralidad*

De acuerdo a la influencia del lenguaje en la configuración del concepto infancia, es preciso ahondar con rigor sobre el concepto de lenguaje el cual nos lleva a dar cuenta del concepto de oralidad, eje central de este trabajo, ya que abordarlo conceptualmente permitirá comprender cómo desde allí se configuran aspectos sociales, culturales y cognitivos, importantes para el desarrollo del pensamiento. Es relevante reconocer que la concepción de niñez surge a partir de la escritura y posteriormente la oralidad y el discurso toman un lugar fundamental para la configuración de la concepción de otras infancias, elaboraciones que serán abordadas en el capítulo posteriormente. De esta manera, a continuación daremos cuenta del desarrollo de los conceptos por categorías de: lenguaje, discurso y oralidad.

### *5.3 Lenguaje*

Para lo anterior, es necesario iniciar con la precisión de lo que entendemos por lenguaje desde el contexto Vigotskiano, toda vez que este teórico es nuestra fuente primaria de consulta. En este sentido, el lenguaje se sitúa en los procesos psicológicos superiores, siendo determinante el medio social para su adquisición. Procesos psicológicos que “son específicamente

humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos, son producto de “la línea de desarrollo cultural” y su constitución es, en cierto sentido, contingente” (Baquero, 1997, p. 3) esto evidencia que el lenguaje en su adquisición es inminentemente social, es dependiente de un contexto también social, además de cultural, dentro de los cuales las interacciones que realicen los sujetos serán determinantes para su desenvolvimiento con los otros.

Es relevante destacar entonces, que desde la perspectiva socio-histórica de Vigotsky, el mismo autor toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos para la paulatina construcción de conciencia. Es así como “La teoría del desarrollo Vigotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño” (Lucci, 2006, p.7), ello denota que existen dos procesos derivados dentro de esta teoría, siendo estos, como primero, los procesos psicológicos elementales (ppe), y los segundos, los procesos psicológicos superiores (pps). Lo descrito genera la importancia de dar claridad frente a estos procesos psicológicos.

Así, los ppe son de “origen biológico, están presentes en los niños y en los animales; se caracterizan por las acciones involuntarias (o reflejas), por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo” (Lucci, 2006, p. 8), allí se sitúan la memorización, las actividades sensorio-perceptivas, la atención, la motivación, entre otras. En contraste, los procesos psicológicos superiores (pps), “se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros; a partir de la

internalización de prácticas sociales específicas" (Baquero, 1996, p.1) situándose allí el pensamiento y el lenguaje, adquisiciones que dependen de los contextos sociales para su desarrollo.

En este sentido retomando a cf. Wertsch, 1993 (citado por Baquero, 1997, p. 4) "la distinción entre pp elementales y pp superiores se situarían en la diferenciación y transición entre el dominio filo-genético y socio-cultural, mientras que la discriminación entre procesos rudimentarios y avanzados, que operaría en el interior de los procesos superiores, supone un tratamiento de las transiciones genéticas dentro del dominio socio-cultural mismo" (p. 4) este planteamiento supone una delimitación de procesos genéticos y de construcción en la interacción con la sociedad, ello es sumamente interesante para entender el lenguaje como pps desde esta perspectiva y fundamentalmente el lugar que en ellos ocupa la oralidad en relación con otras modalidades del lenguaje en el trabajo pedagógico como lo son la lectura y la escritura.

En consecuencia, es pertinente abordar la distinción entre los procesos rudimentarios y avanzados inmersos en los procesos psicológicos superiores, para entender que desde dicha distinción se sitúa la diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje lector y escritural. Para lo anterior, existen atributos distintivos entre los dos procesos (rudimentarios y avanzados), siendo estos las características o propiedades y el modo de formación; el primer atributo se "caracteriza por poseer un grado significativamente mayor de uso de los instrumentos de mediación con creciente independencia del contexto, y de regulación voluntaria y realización consciente, allí se sitúa el lenguaje escrito; el segundo de los atributos hace referencia a que los procesos "avanzados se adquieren en el seno de procesos instituidos de "socialización

específicos”, por ejemplo, en nuestro caso, los procesos de escolarización” (Baquero, 1997, p. 4).

De esta manera, desde la perspectiva vigotskyana lo que interesa, en relación “a los pps rudimentarios Vigotsky, situaría por ejemplo, al lenguaje oral, en tanto proceso psicológico superior adquirido en la vida social “general” y por la totalidad de los miembros de la especie. Su adquisición como veremos, en tanto pps, se produce por internalización de actividades socialmente organizadas, como el habla. Al parecer en este caso, quedan involucradas las que parecen poseer cierto atributo de “universalidad”, siendo ligadas a lo constitutivo de lo humano” (Baquero, 1997, p. 4). Este planteamiento sitúa a la oralidad como un proceso que se construye a partir de las interacciones con los demás miembros y con el contexto cultural y social en el que se encuentra el sujeto; dista entonces de concebirlo como un proceso connatural, como un proceso biológico, que se desarrolla de manera innata en el niño y niña; en lugar de ello, concibe estos procesos orales como dependientes del contexto, delimitando que es sólo allí donde se desarrollan, la escolarización entonces, tiene la tarea de potenciar mucho más estas modalidades del lenguaje. Los procesos orales desde la postura de Baquero, obedecen a una “línea cultural” ya que “trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone” (Baquero, 1997, p. 5).

Lo que ha sido predominante dentro de la perspectiva de Vigotsky es la importancia de contextos sociales y culturales en el desarrollo del lenguaje, siendo determinantes las interacciones entre miembros para su adquisición cada vez más compleja, así, “el lenguaje aparece orientado centralmente hacia el “otro”, pero su poderoso efecto en la constitución subjetiva y el desarrollo cognitivo radica en su propiedad de poder orientarse, a su vez, hacia el propio sujeto, hacia sí mismo” (Baquero, 1997, p. 10), es así como el lenguaje en su

proceso de adquisición interviene en procesos cognitivos que conllevan a que el sujeto en el dominio de instrumentos mediadores y representaciones del medio, paulatinamente llegue a la autorregulación, a un proceso de interiorización que Vigotsky expone como la creación de conciencia, en donde existe más claridad de las repercusiones de sus acciones hacia sí mismo y hacia los otros que le acompañan.

Lo anterior permite reconocer retomando a Vigotsky que “el lenguaje en esta etapa está en transición entre un habla predominantemente social y comunicativa y un uso intelectual del lenguaje, como regulador del comportamiento, que culminaría por interiorizarse por completo” (Baquero, 1997, p. 7), podría estarse hablando de una transición entre el lenguaje oral que se construye en la interacción con los otros para la satisfacción de necesidades a un lenguaje oral que permite al sujeto controlar su desenvolvimiento en la sociedad desde la construcción paulatina de conciencia, además de asumir una intencionalidad comunicativa, reconociéndose así como parte de una comunidad hablante (desde diversidad de contextos) que tienen ciertas normas sociales que el sujeto apropia para hacer parte de ella.

Los desarrollos anteriores, dan cuenta de esa configuración de lenguaje que en el campo psicológico se abordó desde Vigotsky. De esta misma manera se considera conveniente por el rigor del trabajo, hacer desarrollos desde las ciencias del lenguaje, por lo tanto, realizar un análisis a partir de lo lingüístico y lo discursivo puede aportar a esa categoría que se viene construyendo en relación con la infancia misma, por ello ahora se considera pertinente abordar desde las ciencias del lenguaje a Van Dijk y a Bajtín para dar cuenta de la fuerza de lo discursivo en esa configuración del concepto de infancias que hace parte de las categorías centrales de este trabajo de grado.

#### 5.4 *Discurso*

En este sentido la fuerza de lo discursivo es vital en la distinción de la infancia moderna y contemporánea<sup>2</sup>, teniendo en cuenta una conceptualización previa del lenguaje, entendiendo que el discurso hace parte de este proceso amplio. Así, el discurso “es una unidad observacional, es decir la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Van Dijk, 1980, p. 20), a su vez al ser el tipo de discurso una abstracción, éste se determina según varios criterios tales como “la continuidad de emisión o de hablante (o de los hablantes en una conversación) y la coherencia interpretada semántica y pragmáticamente, según se asigne por los usuarios de la lengua” (Van Dijk, 1980, p. 20).

Estas afirmaciones implican reconocer el discurso como un proceso alejado de tener su enfoque en la verbalización mecánica, para abrir la mirada del término en la intervención y estudio del significado de los signos lingüísticos (semántica) y del lenguaje en relación con el acto de habla, el conocimiento del mundo y uso de los hablantes y las circunstancias de la comunicación (pragmática); el discurso entonces se asume como un proceso complejo en el cual los sujetos tienen implicaciones cognitivas, sociales y culturales para su desarrollo.

Al estar el discurso articulado con la concepción de infancia contemporánea, hace asumir al niño y niña que poco a poco se desenvuelve discursivamente, como sujetos que son capaces de construir cognitivamente enunciados más que sólo palabras aisladas y oraciones. Así, el enunciado “no es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de un *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes [como señal] de que el hablante haya

---

<sup>2</sup> Es importante aclarar que el hablar de infancia contemporánea no se reduce a la perspectiva de sujeto de derecho, ya que trasciende al ser una de varias configuraciones.



concluido” (Bajtín, 1982, p. 9), esto supone el reconocimiento de otro que es en un momento oyente, pero que paulatinamente también toma el rol de hablante, este intercambio supone que el niño y niña cambien de rol constantemente durante, por ejemplo, un diálogo, con la posibilidad de replicar dichos argumentos que escucha desde razonamientos propios y de esta forma tomar postura en torno a las situaciones presentadas, esto reivindica una idea de oralidad no sólo como habla sino también se asume como la posibilidad de escucha.

A partir de lo descrito “estas relaciones específicas que se entablan entre las réplicas de un diálogo son apenas subespecies de tipos de relaciones que surgen entre enunciados enteros en el proceso de la comunicación discursiva. Tales relaciones pueden ser posibles tan sólo entre los enunciados que pertenezcan a diferentes sujetos discursivos, porque presuponen la existencia de otros (en relación con el hablante) miembros de una comunicación discursiva” (Bajtín, 1982, p. 9), el planteamiento en mención se fortalece en tanto se enmarca a los sujetos que manejan progresivamente el discurso como miembros de una comunidad discursiva, es decir, los involucra en una población que maneja este proceso y es capaz de desenvolverse discursivamente con los otros que existen, esta forma de interacción los hace partícipes de sus construcciones.

Dicha interacción con los otros, en torno al discurso, da paso a mencionar los procesos cognitivos que un niño y niña (en relación con la idea de infancia contemporánea) desarrollan para el entendimiento de un discurso, uno de estos procesos es el memorístico, en tanto “la representación cognitiva de un discurso en la memoria está relacionada a mucha otra información que ya está almacenada... Parte de esta información almacenada (el conocimiento de la lengua y el contenido de los marcos por ejemplo) también entra en el proceso de la comprensión. Sin embargo, la comprensión del discurso ocurre en un contexto

comunicativo “rico”. No leemos un discurso en un “vacío” sino hay interacción con muchos otros factores aparte de nuestros conocimientos” (Van Dijk, 1980, p. 87), esta afirmación genera la necesidad de realizar algunas claridades, ya que hace explícito que para la comprensión de un discurso son relevantes los conocimientos que han construido los sujetos en esa interacción con su entorno socio-cultural y pares, lo cual hace referencia a los “marcos” que menciona el autor; en palabras más literales, un marco es “una estructura conceptual que representa el conocimiento convencional de los usuarios de una lengua” (Van Dijk, 1980, p. 34), es así como para la comprensión del discurso el niño y niña no llega sin ningún conocimiento a participar de un proceso discursivo, sino que involucra aquellas comprensiones que previamente ha guardado en su mente gracias a los procesos de interacción de los que ha hecho parte.

Además de la importancia de reconocer los marcos en la comprensión de un discurso, el contexto, como lo menciona la afirmación anterior de Van Dijk, es crucial en este punto de discusión, ya que al hablar de contextos, se está reconociendo diversidad de ellos, los cuales se encuentran permeados por distintos factores que influyen las vivencias de los sujetos que allí se encuentran, esta idea va de la mano con la postura de infancias que se asume en este trabajo de grado y será desarrollado más adelante. El discurso entonces reconoce la subjetividad del niño y niña que participa discursivamente, sabiendo que dicha participación estará marcada por la expresividad propia del sujeto que se desenvuelve en diversos contextos, lo que la hará única y genuina.

En relación con la subjetividad que dentro del discurso se asume, es importante anotar que “al seleccionar las palabras partimos de la totalidad real del enunciado que ideamos, pero esta totalidad ideada y creada por nosotros siempre es expresiva, y es ella la que irradia su propia

expresividad (o, más bien, nuestra expresividad) hacia cada palabra que elegimos, o, por decirlo así, la contamina de la expresividad del todo” (Bajtín, 1982, p.17) es decir, que lo que impregna de expresividad la participación del niño y niña en el discurso no es la escogencia de palabras, puesto que éstas son neutras, es así que desde distintos contextos una misma palabra puede tener una interpretación y significación diferente, ello permite que aspectos como lo paralingüístico (tono de voz, gestualidad, entonación) y lo kinestésico (movimiento del cuerpo y su uso en el espacio) jueguen un papel crucial en la expresividad de los enunciados que construyen los sujetos, estos aspectos propios y relevantes dentro de los procesos orales son determinantes, ya que permiten que el discurso de quien participa, tenga un sello personal que refleja su subjetividad e individualidad en relación siempre a otro.

Es así como “no es sólo nuestro conocimiento, sino también nuestros deseos, necesidades y preferencias; así como nuestros valores y normas los que determinan la clase de información que seleccionamos, acentuamos, ignoramos, transformamos, etc” (Van Dijk, 1980, p. 87). El discurso reconoce a niños y niñas influenciados por todo un bagaje social y cultural que permite y motiva su participación discursiva, es relevante concebir esta idea desde la primera infancia ya que “la lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean. Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas)” (Bajtín, 1982, p. 13), es así, como aprender a hablar desde la concepción de discurso que se ha venido presentando, no sólo requiere de factores gramaticales para hacerlo, ello tiene que ver con un contexto en el que el niño desde sus primeras interacciones con el mundo y pares

construye, y que progresivamente va complejizando con las relaciones que teje con los otros y con la cultura.

De esta manera, el desenvolvimiento discursivo que realiza paulatinamente el niño y la niña corresponde a un cúmulo de experiencias íntimas y familiares, las cuales son cruciales en la interacción discursiva con otros que también la traen consigo; el poder de lo discursivo en la concepción de una infancia contemporánea, recae entonces en concebir a un niño y niña que a un ritmo propio construye cognitiva, cultural y socialmente una forma de utilizar el lenguaje, no sólo desde la verbalización o apropiación de estructuras gramaticales como las palabras y oraciones, sino desde el reconocimiento de procesos de escucha hacia los otros, la subjetividad de quienes participan, la importancia e influencia de los distintos contextos en los sujetos, la expresividad propia que permite que dichos enunciados construidos tengan una carga genuina y particular y desde el proceso cognitivo de alta complejidad que un discurso posee; todo ello es vital rescatarlo debido a la pertinencia que tiene resaltar la oralidad como un proceso complejo, que configura lo discursivo y le permite su concreción, no sólo desde el mero acto de hablar, sino desde el reconocimiento de las interacciones que el sujeto realiza dentro de un medio cultural que le brinda los instrumentos mediadores para paulatinamente desenvolverse más complejamente en él.

### *5.5 Oralidad*

Es así como desde los desarrollos de la categoría anterior, es relevante plantear que “El lenguaje oral se usa para aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad” (Camps, 2012, pág. 7), permitiéndole al sujeto interactuar oralmente en determinados contextos, ya sean en usos no formales o formales, implicando para el desarrollo de la lengua

oral dos procesos, “el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción). Estos procesos se materializan en el discurso oral, el cual a su vez se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior, la comunicación oral es considerada como un “multicanal” (combinación de significados de lo verbal y lo no verbal donde se haya el sentido de cada enunciado)” (Calsamiglia & Tusón, 1999 Citado por Gutiérrez, 2010, p. 2), esto conlleva a asumir la oralidad como una modalidad compleja, no sólo remitida al acto de hablar sino referida al vínculo de diferentes sistemas de significación que intervienen en el desenvolvimiento del sujeto, los procesos orales denotan así una importancia necesaria a resaltar debido al grado de complejidad que tiene su configuración.

De ahí la importancia de “abordar una enseñanza sistemática de la lengua oral formal en el ciclo inicial de escolaridad como vía para fortalecer la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral, lo cual demanda unas condiciones adecuadas para que los niños y niñas logren cierto dominio y control de lo que dicen (contenido del discurso) y como lo dicen (coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía) en un determinado contexto comunicativo” (Gutiérrez, 2010, p. 2), ello permite inferir que si bien es importante desarrollar la lengua oral en ámbitos escolarizados, es más relevante aún potenciar estos procesos desde mucho antes, dando relevancia a la interacción con los otros y a los contextos sociales y culturales diversos, tal y como lo expone la perspectiva de Vigotsky.

Por lo anterior, es necesario resaltar los usos orales espontáneos, los cuales según Gutiérrez (2011) son propios de los ámbitos familiares y cotidianos, es desde allí donde el niño y la niña comienzan a reconocer “aquella impronta que construimos en los primeros años, cuando realmente saboreamos el inmenso valor de la oralidad y su poder performativo que lleva

implícita una teatralidad manifiesta en la ritualidad del movimiento corporal y la configuración del espacio que este produce en el acto de querer decir” (Alcántara, 2009 Citado por Gutiérrez, 2010, p. 25). Es así, como en un principio los sujetos utilizan diferentes lenguajes y es precisamente a través de la experiencia que ellos y ellas en el contexto familiar dan significado al lenguaje oral como vehículo por el cual pueden expresar sus sentires, necesidades e intereses.

Estas experiencias, es necesario situarlas desde los primeros contactos que los sujetos tienen desde el vientre de la madre con la palabra oral puesto que “antes de hablar aprendemos a comunicarnos; incluso, antes de nacer, escuchamos la voz acompasada de los primeros arrullos y cantos que configuran el perfil rítmico, poético y onomatopéyico de la palabra; escuchamos las primeras voces que nos llaman y nos narran, así establecemos una red de relaciones simbólicas e identitarias estrechamente ligadas a la palabra oral. No podemos perder de vista ese escenario comunicativo en el que nos constituimos.” (Gutiérrez, 2010, p. 25). De ahí la importancia de reconocer este tipo de escenarios, en donde las tipologías orales empleadas por el adulto hacen presencia y configuran la construcción del lenguaje oral en el niño y la niña, transmitiendo así “una experiencia poética que se imprime en su memoria y lo ayuda a “pensar” en el lenguaje, es decir a explorar sonidos similares y diferentes, acentos, intenciones y matices de su lengua materna” (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, p. 58), todo ello supone un acercamiento significativo a la oralidad transversalizado por vínculos afectivos, si bien no se dan de manera intencional, sí son la base fundamental para potenciar procesos orales.

Con base en lo anterior, es necesario resaltar que la posibilidad de potenciar la oralidad tiene lugar en la labor del maestro (a) desde acciones pedagógicas intencionadas, las cuales

permiten complejizar paulatinamente estas construcciones a través del préstamo de voz, en el cual la maestra interpreta lo que el niño y la niña comunica a partir de otros lenguajes concretándolo con la palabra oral, así, el acompañamiento que la maestra hace de las distintas formas de comunicación que encuentran los niños y niñas antes de llegar a la palabra oral, debe estar enfocado en la relevancia de rescatar los gestos, movimientos y formas de estar en el espacio, aspectos de los que comúnmente los niños y niñas desde el inicio de su vida se valen para expresarse y que construyen, como ya se ha expuesto, en la interacción con sus ámbitos familiares y cercanos ,ello, para posibilitar la articulación y relación que hacen ellos y ellas de aquello que expresan con la palabra oral que sitúa la maestra, quien asume también un préstamo de conciencia a partir de la cual va interpretando en las expresiones de niño y niña permeándolas de significado, por lo tanto, la concreción en la palabra oral por parte de la maestra no se visibiliza en el vacío, sino que debe estar cargada de toda la expresividad y afectividad que esperan.

Desde lo descrito es relevante puntualizar en la importancia de abordar las tipologías orales en el trabajo intencionado con niños y niñas de la primera infancia, entendiendo que son “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, 2005, p.63). Esto denota la influencia que tienen las tipologías orales como parte de la configuración del sujeto, ello, en tanto son reconocidas desde el inicio de su vida, convirtiéndose en un referente simbólico que gesta las distintas construcciones y representaciones de mundo que realizan, además de su relación inminente con los vínculos afectivos que se tejen en diversidad de contextos.

Retomar lo descrito desde una labor pedagógica genera la posibilidad que tienen los niños y las niñas de ampliar sus adquisiciones orales desde aquello que ha sido parte de su acercamiento a una palabra oral dotada de significado y afectividad. El uso de cuentos, canciones, narraciones, entre otras tipologías, permite movilizar el pensamiento de los niños y niñas, generando que lleguen a elaboraciones más complejas del lenguaje y paulatinamente reconozcan a la palabra oral como una forma de comunicar y concretar el sentir que expresan desde otros lenguajes, asumiendo así que ésta tiene un poder de creación y de vinculación con los otros. De esta manera, la mediación de la maestra entonces recae en la posibilidad de “producir expansiones, hacer precisiones y localizar palabras apropiadas, lo que hace progresar no sólo el lenguaje sino también el pensamiento” (Jaimes y Rodríguez, 2008, p. 5). Estas acciones no limitan al sujeto en su expresión desde la corrección al hablar, sino que son mediadoras en el uso que hace el sujeto de la palabra como forma de expresar sus intereses desde aquello que le es significativo.

Desde ese reconocimiento descrito, no es posible pensar que la oralidad debe ser remitida a los desarrollos hacia el ámbito de la salud exclusivamente, ya que el maestro en ese proceso de construcción de la oralidad es quien permite situaciones en donde el niño y la niña paulatinamente hacen un uso más consciente de los procesos orales a partir la disposición de herramientas lingüísticas y discursivas que les son brindadas desde los diversos contextos, y que el maestro debe rescatar. Es así como, “partir de la oralidad significa encontrarnos con el niño en la búsqueda de sus posibilidades expresivas y progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas” (Carvajal y Rodríguez, 2008, p. 6).

De esta manera, en el intercambio de sentires y expresiones que el niño tiene con sus pares y el adulto, se hace importante situar la escucha como componente del proceso oral, ya que allí



hay un reconocimiento del otro como un actor importante en tanto interpreta distintos enunciados, en este sentido, “la oralidad se sitúa preferencialmente como constructora de la subjetividad y la intersubjetividad, ya que en este proceso, el juego “del yo y el otro” se presenta como un reto al cual el niño debe responder” (Jaimes y Rodríguez, 2008, p. 5), esto permite una comunicación bidireccional, en la cual, desde el cambio de rol, el niño adquiere confianza para exponer en cualquier escenario sus ideas y de la misma forma asumir la intervención de los otros para contrastarla, validarla, refutarla o asumir postura desde allí.

Por todo lo anterior, es que “La experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño, porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, hace fecundos los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona. (Jaimes y Rodríguez, 2008, p. 30). De ahí la relevancia de que el maestro de la primera infancia, reconozca estas experiencias de la oralidad, para luego interrelacionarlas con el lenguaje oral formal, siendo este último un aspecto necesario a trabajar. Así, aunque lo que interesa en el presente trabajo de grado es resaltar la importancia de potenciar procesos orales en la primera infancia, es necesario situar que la mayoría de niños y niñas llegan a espacios escolarizados, en donde muchas veces son desconocidas las construcciones que hacen desde el inicio de su vida, siendo importante enfocar la enseñanza a una sola lengua, ello puede coartar toda la labor pedagógica que la maestra en primera infancia puede hacer en tono a la oralidad desde el reconocimiento de cada sujeto a partir su desenvolvimiento e interacción en diversos contextos, es por ello que se considera importante para este trabajo de grado hablar de la infancia escolarizada, ya que el no hacerlo contradeciría la perspectiva de infancias que se ha venido desarrollando.

Por lo tanto, la importancia de potenciar procesos orales en la primera infancia, en perspectiva a la enseñanza posterior de un lenguaje oral formal desde la escuela, debe partir de una postura que no desconozca las construcciones orales que los sujetos realizan en imminente articulación con contextos sociales y culturales diversos, es por esto pertinente una postura sociolingüística que según Tusón (1994) focaliza su interés en el uso lingüístico, permitiendo este reconocer en primer lugar, la diversidad, entendida “como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas” (p. 105) y en segundo lugar es predominante considerar a los usuarios de la lengua, quienes son pertenecientes a grupos sociales concretos con características particulares: clases sociales, creencias, edades entre otras. Esto supone un reconocimiento no solo de la variedad de dialectos, estilos y registros, sino que se hace predominante asumir al sujeto en su expresión desde los diferentes elementos culturales que su contexto le brinda, ello es sumamente relevante para apoyar una perspectiva de infancias, en tanto se sustenta en una postura de sujetos diferentes que desarrollan el lenguaje desde esas distinciones sociales y culturales que los permea.

Aún con la pertinencia que se considera tiene una perspectiva sociolingüística en torno al lenguaje, es vital destacar que ese reconocimiento de diversidad supone una tensión que apunta a la desigualdad, “esto es algo que resulta evidente si observamos, por un lado, que una lengua puede ser “oficial”, “co-oficial”, “no oficial” o “prohibida”, lo que, en cada caso, implica unas posibilidades de uso social diferente; o si analizamos, por otro lado, el papel de las instituciones que se encargan de “velar por la pureza del idioma” y de especificar lo que se considerará “hablar y escribir correctamente una lengua”” (Tusón, 1994, p.106). Esta tensión conlleva a que si bien es importante asumir la diversidad en torno al uso lingüístico, es más relevante aún situar lo que por consecuencia puede ocurrir, es decir, esa jerarquización de las

lenguas existentes que emergen para legitimar una forma ideal de expresarse oral y escrituralmente. En ese sentido, se estaría abordando la diversidad desde una subestimación de los distintos usos lingüísticos, que finalmente vendrían a ser invalidados en la enseñanza de una lengua específica y necesaria de aprender, tensión que por lo general se presenta cuando los niños y niñas empiezan a hacer parte de ámbitos escolarizados.

Es así, que el presente trabajo de grado considera que pensar en una enseñanza sistemática de la oralidad debe romper con la idea de imponer una sola lengua al niño y niña, ya que ello desconoce todo un proceso de construcción que los sujetos realizan desde el inicio de su vida, por el contrario, se asume que esta enseñanza que se menciona debe hacer todo lo posible por relacionar y articular estos procesos de adquisición de la lengua oral precedentes a la escolarización con acciones pedagógicas que conlleven no a la legitimación de una forma “incorrecta” o correcta” de hablar, sino a la potenciación de dichas construcciones anteriores a la escuela en torno a la apropiación de elaboraciones más complejas que les permitan desenvolverse en distintos ámbitos comunicativos. De esta manera, el rol docente “Significa promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación.” (Rodríguez, 1995, p. 3).

Debe ser la escuela por tanto, “un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales” (Rodríguez, 1995, p. 3), desde un reconocimiento de escuela como el descrito, es posible pensar en una articulación inminente de los procesos orales que adquieren los niños y niñas en sus primeros

entornos de interacción, pues deben ser potenciados en el trabajo con la primera infancia para posteriormente continuar su complejidad en el desenvolvimiento de distintos entornos comunicativos de los que el niño y niña empieza a ser parte.

Por lo anterior, es indispensable que la escuela sea pensada como un espacio de empoderamiento de la palabra, en donde el aula “es un espacio de vida y como tal, fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo. Aprender a hablar de todo ello es un camino para aprender a convivir en la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas” (Camps, 2012, p.5). Por tanto el paso del niño y niñas en la escuela, debe brindarles la posibilidad de exponerse a través de la palabra oral y en ese mismo sentido reconocer las distintas posturas en las interacciones que surgen, esto denota concebir la palabra oral como un derecho real que trasciende el aula, para desenvolverse y sentar postura en otros escenarios desde el dominio de diversidad discursos.

En concordancia, se asume la oralidad como un derecho que dista de enmarcarse dentro de una normatividad establecida, para permitirle a los sujetos ser a través de la palabra, por esta razón “el mundo moderno también exige la construcción de sujetos históricos capaces de elaborar significación y postularse como hablantes decididos a pensar, interactuar y ser a través de la palabra oral. El derecho a la Palabra” (Jaimes y Rodríguez, 2008, p.7). De ahí, la importancia de comprender que el asumir la palabra como derecho implica diferentes procesos de tipo cognitivo, social y político, que evidencia la postura del hablante y las construcciones que durante su vida realiza.

Para finalizar, es importante situar una reflexión en torno a cómo los planteamientos anteriores reafirman la relevancia de concebir la oralidad como un proceso complejo, que se

aleja de ser un acto mecánico de habla para situarse como una adquisición que se construye desde distintas experiencias de manera informal y formal, en las que además de un reconocimiento individual es indispensable la interacción con los otros. En ese sentido, se considera importante resaltar como desde la primera infancia los niños y niñas se van construyendo como sujetos a partir del lenguaje, encontrando paulatinamente en la oralidad la posibilidad de crear sociedad, en tanto su participación se hace activa en su capacidad de interiorización y reflexión, las cuales le permiten tomar postura y concretarla en acciones frente a diferentes escenarios y situaciones de la vida.

## 6. MARCO METODOLÓGICO

### 6.1 Enfoque metodológico

El presente trabajo de grado se estructura desde la modalidad de monografía, la cual según el proyecto curricular de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (2008) se define como “aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. El objetivo es reflexionar sobre un campo conceptual y acercarse al problema de investigación desde fundamentos teóricos, sin desconocer las fuentes primarias”. (Gonzales y Rincón, 2008, p.18).

Es así, que la monografía se convierte en la modalidad más pertinente para este trabajo de grado en tanto permitió problematizar el nexo entre oralidad y la primera infancia, siendo este nuestro objeto de estudio, desde la construcción de un marco teórico que conlleva a establecer unas categorías de análisis, a partir de las cuales surgieron reflexiones y análisis en relación con los trabajos de investigación identificados por parte de las autoras del presente trabajo monográfico.

Con base en la misma fuente, es necesario precisar que “Para este tipo de trabajo de grado el centro de conocimiento parte de un interés temático particular sobre el que se quiere profundizar y el cual se puede encontrar en las reflexiones personales y/o grupales sobre un tema teórico/práctico. Puede ser a partir de los espacios enriquecidos, de una mirada problematizadora de la práctica o un problema particular sobre la infancia y/o la educación.” (Gonzales y Rincón, 2008, p.18)

En relación con los paradigmas de investigación, este trabajo monográfico se aborda desde la perspectiva cualitativa de la investigación con el fin de hacer un trabajo de orden documental. Es así, como la perspectiva cualitativa “surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa” (Pérez, 2007, Pág. 9). En consecuencia, se toma distancia de la perspectiva positivista, ya que ésta se limita a destacar exclusivamente aquello que puede ser medible, dejando las distintas interpretaciones que surgen en el ámbito social, lo cual, para este trabajo de grado es fundamental reconocer. Además, se dista de ella en tanto busca comprobar y legitimar verdades que serían absolutas, aspecto que no es relevante para este trabajo de grado, ya que lo que en realidad pretende es comprender distintas realidades, emergentes de los trabajos de grado abordados, lo que a su vez permitirá desarrollar nuevas rutas de investigación.

Así también, es preciso aclarar que dentro de la perspectiva cualitativa, se toma distancia del enfoque sociocritico debido a que sus planteamientos no coinciden con los propósitos del presente trabajo de grado que busca la comprensión de una realidad educativa y no su transformación, a partir de los hallazgos que arroja el análisis documental.

De esta manera, el trabajo de grado se aborda desde el enfoque hermenéutico dentro de la perspectiva cualitativa, definido éste por Álvarez (citado por Martínez Escárcega) “como la teoría y la práctica de la interpretación”, por lo tanto, se parte de las realidades que permea los distintos contextos y que son evidenciadas en los trabajos de investigación identificados en las distintas universidades e instituciones documentadas.

De forma puntual, el enfoque hermenéutico se caracteriza según (Sánchez, 2001) por:

- Propósito: Parte de comprender e interpretar el ámbito de los significados de las personas implicadas en hechos educativos así como el de orientar la toma de decisiones que se dan dentro del proceso de investigación, fue fundamental desde la lectura de los documentos de investigación y su respectivo análisis central, el interés en la comprensión de las diferentes formas de abordar la oralidad en cada trabajo e identificar su correlación con las distintas concepciones de infancias, por lo que la toma de decisiones en relación al proceso de análisis, estuvo enfocado en respetar los planteamientos de sus autores (as) evitando los juicios de valor.
- Objeto de investigación: Describe y comprende creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observable directamente ni susceptible de experimentación.
- La teoría: es la “reflexión en y desde la práctica”. Para esta monografía, la práctica se entiende dentro del marco de los procesos de interpretación de las investigaciones documentadas.
- Conocimiento: no es neutro sino relativo a los seres humanos, no se descubre, se produce. Desde allí, no interesa legitimar verdades en relación al abordaje de la oralidad, sino a partir de un análisis de tipo interpretativo crítico tomar una postura argumentada, que a su vez posibilite ampliar y enriquecer esos saberes.
- Metodología: En palabras de Sánchez (2001) “es fundamentalmente cualitativa, promoviendo diversidad de métodos y estrategias de investigación que producen información descriptiva, susceptible de ser interpretada. El investigador y sus valores hacen parte de la investigación y



“la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural” (Idem citado por Sánchez, 2001).

Con la claridad de lo anterior, es pertinente mencionar los tres grandes enfoques sobre la hermenéutica existentes: el conservador, el dialógico y el crítico.

Así, es oportuno precisar que para el desarrollo de este trabajo se asume el enfoque crítico como postura frente a los trabajos de investigación encontrados, “este enfoque supera el relativismo epistemológico, ya que reconoce la posibilidad de realizar interpretaciones más objetivas si el investigador asume una postura de clase revolucionaria, empleando la práctica como criterio de verdad. Este enfoque reconoce la subjetividad del investigador en el trabajo interpretativo (...)” (Martínez, 2013, pag. 3). De esta forma, abre la posibilidad al investigador de asumir una postura argumentada desde lo que se interpreta, trascendiendo la descripción (enfoque conservador) y validación de las distintas miradas emergentes en la interpretación (enfoque dialógico) para dar apertura a la construcción de posturas que surgen desde la lectura de los trabajos de investigación, como es el caso de esta monografía.

Es importante entonces resaltar aspectos que sobresalen de la perspectiva cualitativa y que dan cuenta del proceso que se llevó a cabo en este trabajo de grado, en relación a ello, a partir de López Noguero (2002) desde su artículo “El análisis del contenido como método de investigación” se menciona las siguientes características:

- No suele probar teorías o hipótesis: es, más bien, un método que pretende generar teorías e hipótesis.

- No tiene reglas de procedimiento: el método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente ni suelen ser susceptibles de medición. La base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva, lo cual puede evidenciarse de manera más concreta en el desarrollo de los apartes del “recorrido investigativo”.
- Holística: puesto que abarca el fenómeno en su conjunto, de ahí que fuera importante rescatar en los análisis de los trabajos de investigación las categorías emergentes ya que permitió nutrir de manera amplia las construcciones alrededor del objeto de estudio.
- Recursiva: el diseño de la investigación es emergente: se va elaborando a medida que avanza la investigación. Cuando se encuentren desajustes importantes se puede incluso replantear el problema, adoptando las modificaciones que se consideren oportunas.
- Categorización: la perspectiva cualitativa a nivel metodológico se basa en el uso de categorías. Se denominan categorías a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades documentadas. Para este caso, las categorías hacen referencia a las construidas en el marco teórico (oralidad- infancias) y posteriormente las categorías emergentes en la construcción de las reseñas críticas que surgen a partir del proceso interpretativo crítico sobre cada uno de los trabajos de investigación abordados.
- Análisis estadístico: en general no permite un análisis estadístico. En ocasiones se pueden hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones, pero solamente cuando se está muy seguro de lo que se cuenta.
- Si aparece un hallazgo no previsto en los objetivos de la investigación, estos pueden ser incorporados a la misma.

- El investigador como instrumento de medida: los datos son filtrados por el criterio del investigador, de esta forma es evidente que los datos que se extraigan desde esta perspectiva serán subjetivos. Para evitar este peligro, el investigador debe adoptar una subjetividad disciplinada, que implica: autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo. De igual forma, se puede emprender el uso sistemático del criticismo externo y la ayuda de críticos (López, 2002, p. 169).

A partir de los anteriores criterios, se define como método para analizar los trabajos de investigación encontrados, el análisis documental, el cual tiene diversas definiciones, una de ellas es la del autor Barité citado por Sánchez y Vega (2003, p.50) quien “habla de la futura simbolización del documento (que a nuestro juicio es la que posibilitará la valoración del mismo y lo convertirá en fundamental o no)”. La segunda definición es la realizada por Mijailov citado por Sánchez y Vega, (2003,p.50) quien “es partidario de que la innovación de las técnicas del análisis documental son una respuesta a la necesidades de la investigación y, por tanto, se erige como una técnica científica auxiliar de la investigación”, es así, que se puede ver que el análisis documental busca conformar un documento secundario, basándose en la información primaria del mismo, sin alterar su macroestructura, para luego realizar un análisis crítico a partir de las categorías.

En este sentido, el análisis documental es una investigación, que busca describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática, lo que facilitará la recuperación del mismo (Dulzaides y Molina. 2004), además este tipo de análisis “comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas”

(Dulzaides y Molina. 2004, p.2) dicha extracción debe ser similar y objetiva de la fuente original, evitando cambiar el sentido del trabajo analizado.

Igualmente, para acceder a los documentos y seleccionar lo que es pertinente para el trabajo de grado, es necesario realizar un tratamiento documental, a través de una estructura de datos que correspondan a la descripción general de los elementos que conforman el documento, es así que, se “ Incluye la descripción bibliográfica o área de identificación (autor, título, datos de edición, etc.), así como la descripción del contenido o extracción y jerarquización de los términos más significativos, que se traducen a un lenguaje de indización (tesauros, tablas de materias, etc.)”.(Dulzaides y Molina. 2004, p.2). Esto da cuenta de la estructura acordada para la elaboración de las reseñas críticas.

Del mismo modo, existen varios métodos de análisis documental, dentro de los que se encuentran los *métodos intensivos* que se encargan de estudiar con detenimiento algún documento, y *los extensivos* que suelen recurrir a una gran cantidad de información y se preocupan más por los aspectos cuantitativos; así mismo, algunos de estos métodos se centran en el análisis externo, procurando colocar el documento en su contexto, cultural, social y político. Por el contrario, el análisis interno de los documentos, se centran en dar una interpretación personal y subjetiva. Por tal razón, este trabajo de investigación parte de un método intensivo, pues su atención se centra la revisión rigurosa de los documentos recolectados en las diferentes universidades y el CINDE.

De esta manera, se toma como *instrumento* para el análisis de información *la reseña crítica*, pues es un género que permite la condensación conceptual, lo cual es “saber seleccionar entre la información relevante y la irrelevante, pero sin distorsionar las ideas del autor; saber tomar

distancia de las tesis ajenas para formular las propias; saber compendiar en pocas páginas, lo que el texto fuente presenta en muchas” (Mostacero, 2013, p. 177), respetando la macroestructura del texto reseñado.

Por otro lado, el agregado que tiene este tipo de reseña a diferencia de la reseña descriptiva, es la posibilidad de tomar una postura crítica respecto al texto fuente, para lo que es indispensable tener un conocimiento previo del tema, problema o tópicos que son la base para realizarla. Por lo tanto, para escribir una reseña se requiere “ a) disponer de conocimientos previos, b) conocer el área temática y disciplinaria, c) conocer la superestructura y saber redactar cada parte, d) manejar las normas de citación y referencia” (Mostacero, 2013, p. 178). Además de lo anterior, es indispensable que quien reseña deje clara su postura basada en argumentos que la respalden, lo cual a su vez implica que debe dominar el tema, y por supuesto también haber realizado el proceso descriptivo. De ahí la importancia de un capítulo teórico en esta monografía sobre categorías preestablecidas que contribuyen a delimitar la selección de lo que se busca investigar y aporta al análisis crítico sobre los hallazgos.

Es así, como para la realización de estas reseñas se manejó una superestructura sencilla que consta de tres partes: información general, descripción general del documento y análisis. La primera se caracteriza por tener elementos generales del texto reseñado, que ayudan a dar una idea de lo que allí se va a encontrar, además de ubicar de forma concreta el acceso al documento original. La segunda parte, es donde la reseña se convierte en un texto de alta complejidad retórica, pues allí se mantiene la estructura natural y ordenación por partes o capítulos que tiene el texto fuente, dejando intacta la postura del autor. En la tercera y última parte denominada análisis, se toma postura crítica sobre el contenido del material

seleccionado con base en unas categorías que se elaboran con anterioridad, para el caso de esta monografía: oralidad e infancia y las categorías emergentes de cada uno de los materiales reseñados respecto a estos tópicos.

## ***6.2 Recorrido investigativo***

-Delimitación del objeto de estudio: esta intencionalidad se trabaja a partir de un estudio de antecedentes investigativos y teóricos en el campo de interés. En un primer momento, el grupo de trabajo de grado se interesó por una indagación en torno al uso de los textos orales en la primera infancia trabajados en la ciudad de Bogotá. Para ello se realiza una búsqueda por las investigaciones elaboradas en el IDEP, la Secretaria Distrital de Integración Social, la Secretaria de Cultura, y las bibliotecas públicas. Con base en este primer barrido, se identifica la problemática que igualmente se sustenta desde los antecedentes teóricos abordados desde fuentes como Anna Camps, Yolima Gutiérrez Ríos, Mauricio Pérez Abril y los resultados de investigación del grupo de Comunicación, lenguaje e infancia de la UPN. En relación con lo expuesto surge como pregunta de investigación ¿Cuál es el sentido y uso de los textos orales para la primera infancia en los estudios realizados en la ciudad de Bogotá?, estas elaboraciones fueron realizadas durante el Seminario de investigación V visto en VII semestre del programa de Educación Infantil de la UPN.

Para VIII semestre, contando con el Seminario de tutoría, se analiza en equipo la viabilidad del interés inicial de investigación debido a la mínima documentación ubicada en este campo temático en relación con la primera infancia, lo que lleva a darle un giro a la pregunta y centrar el interés en la oralidad como objeto de estudio más amplio, sin cambiar la población ya establecida, es decir, la primera infancia.

De esta manera, se inicia el proceso de construcción del trabajo de grado alrededor de la oralidad en la primera infancia, acordando desde los encuentros de tutoría, que sería un trabajo monográfico debido al tiempo real que se tenía (año y medio) para estructurar y desarrollar el trabajo de grado. Igualmente, que los documentos que se contemplarían serían los trabajos de investigación elaborados en la ciudad de Bogotá, Colombia, por las universidades y entidades que lideran la investigación con maestros en este campo discursivo. Con esta delimitación de objeto de estudio se aporta a uno de los propósitos del grupo de investigación de comunicación, lenguaje e infancia del proyecto curricular y a los procesos de acreditación de alta calidad que buscan promover la articulación entre la investigación de los profesores y los trabajos de grado de los maestros en formación.

A su vez se concretan los objetivos (general y específicos) de trabajo de grado, los cuales eran vitales para tener claridad de la ruta a seguir, cabe aclarar, que los objetivos estuvieron sujetos a constantes cambios y modificaciones.

-Visita a las instituciones delimitadas: Para este apartado es importante aclarar las razones por las que se escogieron las 5 instituciones nombradas en el propósito general del presente trabajo de grado, siendo todas estas de gran peso académico, lo cual se comprobó a través de su presencia en eventos de red y en las páginas de internet de cada institución, estas últimas permitieron conocer sus líneas de investigación a nivel de pregrado, especialización y maestría alrededor del lenguaje, lo que generó claridad y pertinencia en la delimitación de las instituciones. Es preciso resaltar que la indagación vía internet mencionada fue asertiva, en gran medida, gracias al taller de Manejo de Base de Datos recibido en la biblioteca central de la UPN, esta fue una gestión del equipo de trabajo de grado, que tuvo como fin hallar

herramientas óptimas de búsqueda para la identificación de información y documentos oportunos para el trabajo de grado.

Posteriormente, cada integrante del grupo del trabajo de grado, se dirigió a las instituciones para la búsqueda de los trabajos de investigación alrededor de la oralidad en la primera infancia; se resalta así que la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Nacional y el CINDE fueron de más fácil acceso, ya que los documentos estaban digitalizados, lo que permitía que fueran enviados a los correos o se descargaran directamente desde la página de la institución. Por el contrario, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, presentaron más dificultades al momento de sacar los trabajos de investigación, ya que no estaban digitalizados, lo que demandaba hacer lectura de estos en las sedes respectivas. Se resalta a su vez que el número total de trabajos encontrados fueron 11, de los cuales 3 corresponden a la Universidad Pedagógica Nacional, 6 a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y 2 a la Pontificia Universidad Javeriana, en lo que respecta a la Universidad Nacional y CINDE no fueron encontrados trabajos de investigación en este campo de estudio y con la población infantil seleccionada. Cabe aclarar que a uno de los trabajos de la Universidad Francisco José de Caldas no fue posible acceder debido al plan de mejoramiento de la biblioteca sede Aduanilla de Paiba de esta universidad. (Ver anexo 11).

-Construcción de las categorías: inicialmente se identifican tres categorías, siendo estas infancias, oralidad e investigación, ésta última se obvió debido a las implicaciones de profundizar epistemológicamente al respecto, por la necesidad de delimitar, teniendo en cuenta el factor tiempo y el cronograma de la investigación, quedando únicamente las dos categorías previamente mencionadas. La construcción de la categoría de infancias se configura a partir de los referentes conceptuales abordados en seminarios de anteriores



semestres y teniendo como antecedente las elaboraciones de los profesores en el seminario de renovación curricular en relación con la perspectiva de infancias, dando un abordaje crítico a las otras perspectivas.

En cuanto a la categoría de oralidad, se aborda logrando identificar el punto de articulación con la de infancia, en respuesta a los hallazgos que aportó la lectura de antecedentes y la problemática.

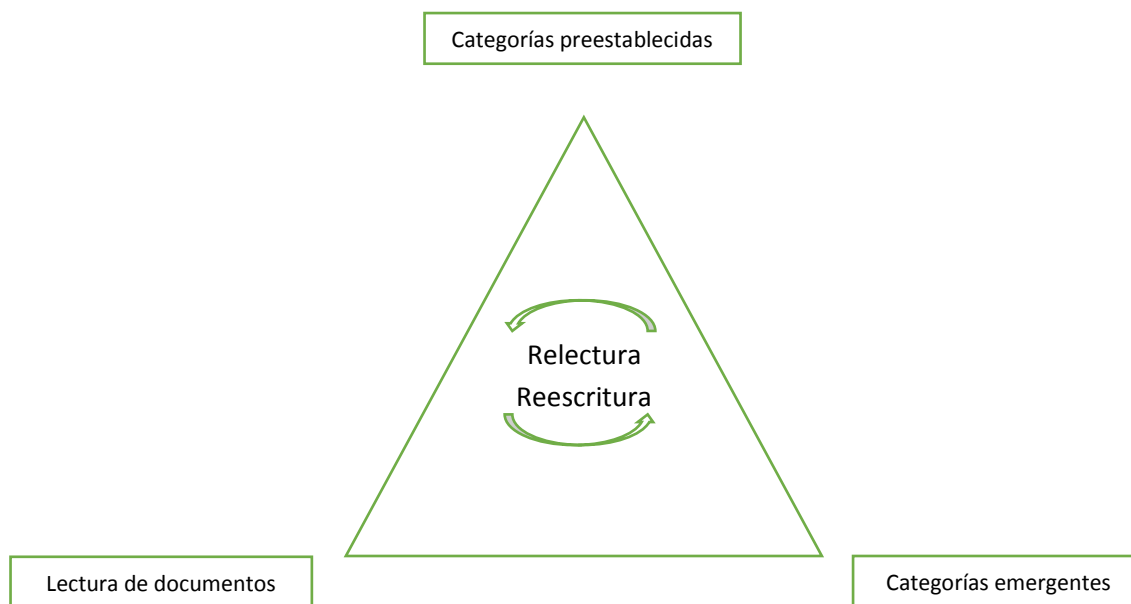
-Procesos de lectura y reescritura en la elaboración reseñas críticas: para esta parte se dividen los diez trabajos de grado encontrados entre las integrantes del grupo, pues el reseñarlos grupalmente tomaba mucho más tiempo del que se tenía estimado para este proceso, por esta razón se decide retomarlos individualmente. En ese momento se inicia con una primera escritura que se denominó RAE, pero reflexionando y en el momento de la primera retroalimentación se discutió sobre si era un RAE o una reseña, luego de la documentación necesaria para aclarar esta duda se concluyó que debía ser una reseña crítica, además de concretar en tutoría la estructura que debía tener la siguiente reescritura de cada una de las reseñas. La segunda reescritura retoma componentes propios de una investigación, lo cuales son: contexto, problemática, pregunta de investigación, objetivo general, objetivos específicos, marco teórico, metodología y propuesta pedagógica (en caso de tenerla), así mismo, se acordaron los dos momentos para el desarrollo de las reseñas, siendo estos: descripción general del documento y análisis, en este último se abordan las categorías del marco teórico y se abre paso a las categorías emergentes de los trabajos de investigación desde una postura crítica por parte del equipo. De esta manera, se tiene una reescritura de las mismas que posibilitó respetar la postura de los autores de los trabajos abordados sin realizar juicios de valor.

Como evidencia lo anterior, los procesos de lectura, escritura y reescritura han tenido un papel fundamental en este proceso investigativo, pues implicó realizar consultas continuas al texto fuente, hasta lograr una primera versión. Ésta a su vez, llevaría a otras versiones (borradores intermedios), que fueron revisados y retroalimentados con correcciones por la tutora, hasta llegar a la reseña final.

Para el proceso de análisis de las reseñas críticas, se asume un proceso clave de triangulación el cual permite "...realizar exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabar información por medio de fuentes diversas de modo que la circularidad y la complementariedad metodológica permitan establecer procesos de exploración en espiral. De este modo se logra, por medio del proceso de triangulación, llegar a contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas sin perder la flexibilidad, rasgo que se caracteriza a este tipo de investigación". (Pérez, 2007, p.30)

Como parte de ese proceso de triangulación para este trabajo de grado, se inicia con la recolección de investigaciones sobre oralidad en la primera infancia, en ellas se identifican las perspectivas de oralidad e infancia que se establecieron como categorías en el marco teórico de la presente monografía, desde las cuales se realizaron las lecturas de estos documentos de investigación, de allí adicionalmente surgieron algunas categorías emergentes que hicieron parte y posibilitaron los análisis, estos análisis fueron el resultado de la interrelación entre las categorías preestablecidas que se identificaron en todos los trabajos reseñados, este mismo proceso se llevó a cabo con las categorías emergentes.

De esta manera, los movilizadores que permitieron que se dieran los procesos mencionados anteriormente, fueron la relectura y reescritura permanentes, todo lo dicho se presenta en la siguiente figura:



- Alcances y limitaciones en el recorrido investigativo:

***Limitaciones:***

- Dificultad al acceso de los trabajos de investigación de las universidades públicas al no estar digitalizadas.
- El tiempo limitado en la lectura y análisis de los documentos de investigación identificados, por ello fue importante acordar como grupo, repartir los trabajos entre sus miembros para lograr una revisión y análisis riguroso de cada uno de estos.

***Alcances:***

- La negociación de ideas fue un aprendizaje significativo para el grupo de este trabajo de grado, en tanto fue determinante ya que permitió concretar planteamientos en relación a las distintas posturas que surgieron durante el proceso mediado esto por el respeto. Así, aunque en el principio de la construcción del trabajo de grado esto fue visto como una dificultad, posteriormente logra reconocerse como un logro a nivel grupal.
- Se resalta el aporte a la formación profesional como maestras de la lectura y la escritura constante como procesos que en un principio fueron complejos en relación al trabajo grupal, pero que durante la construcción del documento, se fortalecieron debido a la exigencia de este tipo de investigación, que además, posibilitaron la cualificación de argumentos tanto a nivel oral como escritural.
- Durante el recorrido investigativo, las autoras de este trabajo de grado lograron fortalecer saberes fundamentales en la formación, contribuyendo esto al empoderamiento desde la investigación de saberes pedagógicos y disciplinares, a la formación rigurosa que como profesiones es importante desarrollar para hacer investigación.
- Es importante situar, cómo este trabajo de grado logró movilizar las prácticas pedagógicas de las maestras en formación, autoras de esta monografía, siendo más reflexivas, consientes e intencionales en cada de las intervenciones alrededor de la oralidad.

## 7. ANÁLISIS

Este capítulo del trabajo de grado es resultado del proceso de triangulación entre las categorías preestablecidas del marco teórico, (oralidad e infancias), la lectura de los diez documentos de investigación identificados y las categorías emergentes de los mismos. Por tanto, desde este proceso se pretende visibilizar en un primer subtítulo las “**elaboraciones de oralidad en los trabajos de investigación**”. En este apartado se exponen los desarrollos que comparten la mayoría de trabajos, así como lo **nuevo** que se cree importante introducir para ampliar y nutrir el análisis en relación con la categoría de oralidad.

De igual forma, se identifica que la concepción de infancias que presentan los trabajos de investigación influyen directamente con los desarrollos pedagógicos que realizan las maestras y maestros en el aula alrededor de la oralidad, de esta manera el segundo subtítulo pretende evidenciar la “**correlación entre oralidad-infancias.**”

Es preciso puntualizar que durante la lectura de los trabajos de investigación, además de lo expuesto con anterioridad, emergieron otras categorías, por lo cual fue relevante y necesario no obviarlas en las reseñas críticas de cada trabajo de investigación abordado, en tanto estas categorías emergentes determinan de diversas maneras el trabajo pedagógico de la oralidad con los niños y niñas, por consiguiente se presenta un último subtítulo en torno a las “**categorías emergentes de los trabajos de investigación**”, el cual rescata tres categorías identificadas en la mayoría de los documentos de investigación, siendo estas **el componente pedagógico, el rol maestro y evaluación.**

## 7.1 Elaboraciones en torno a la oralidad de los trabajos de investigación

Una de las ideas comunes en cinco de los diez trabajos de investigación indagados, es el ***no tener claridad conceptual de los términos innato, natural y espontáneo en relación a lo no intencional en torno al desarrollo de la oralidad***, esto se evidencia en apartados de algunos de los trabajos referenciados:

...“En el diario vivir se construyen de manera natural y espontánea las primeras experiencias entre (vivencias) del lenguaje y con esa práctica el niño internaliza paulatinamente la funcionalidad de la lengua materna”... (Esta apreciación se toma del apartado del marco teórico)<sup>3</sup>

...”una modalidad que aunque es natural y se aprende de manera espontánea, es necesario cualificarla en el aula a partir de acciones planeadas por parte del docente”... (Esta apreciación se toma del apartado de problemática)<sup>4</sup>

...”Es evidente que los niños y las niñas van adquiriendo de manera espontánea el lenguaje oral, pues ellos son hablantes espontáneos”... (Esta apreciación se toma del apartado del marco teórico)<sup>5</sup>

...”A pesar de ser el habla una condición natural de los sujetos, su desarrollo implica una orientación docente que proporcione situaciones de participación que incluyan el dominio de

---

<sup>3</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas. “El juego, una estrategia significativa en el desarrollo de la oralidad en niños y niñas de 3 y 4 años de edad” 2003.

<sup>4</sup> Universidad Francisco José de Caldas. “Potenciación y cualificación de la oralidad en los niños y niñas de primero en la institución distrital Fernando Mazuera Villegas” 2009.

<sup>5</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas. “Ambientes de aprendizaje y oralidad infantil” 2009.

*formas del lenguaje oral, tipos de discurso y recursos comunicativos específicos”... (Esta apreciación se toma del apartado de las conclusiones)<sup>6</sup>*

*...”Es importante resaltar, que si bien el habla es una habilidad innata, es posible enseñar a hablar en términos de construir de manera colectiva acuerdos que favorezcan la convivencia y propicien la participación”... (Esta apreciación se toma del apartado de las conclusiones)<sup>7</sup>*

Desde lo anterior, es posible notar confusión en los términos innato, espontáneo y natural con lo no intencional, lo que genera para el presente análisis, la necesidad de dar claridad de éstos. Así, lo espontáneo, lo innato y lo natural significa que se produce sin intervención o estímulo exterior y lo no intencional, hace referencia a algo que no ha sido hecho a propósito, evidenciado en los aprendizajes que el niño construye de su oralidad primaria en el ámbito familiar, debido a que sus padres o cuidadores son quienes la promueven sin tener como finalidad enseñar o potenciar algún tipo de conocimiento, pero en ningún caso la oralidad es natural, pues se necesita de la socialización para desarrollarla.

Sustentando lo descrito, los planteamientos de Vigotsky son determinantes para rescatar el lenguaje como una adquisición eminentemente social y a su vez a la oralidad como tal, distando de asumirla como una condición natural. Desde las claridades planteadas, en apoyo de esto, el mismo autor toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos para la paulatina construcción de conciencia; así, dentro de la teoría de desarrollo Vigotskyana se sitúan como primeros, los procesos psicológicos elementales, los cuales son de origen biológico y se caracterizan por las acciones involuntarias, situando allí la memoria, la atención, actividades sensorio-perceptivas, entre otros; como segundo, se encuentran los procesos psicológicos

---

<sup>6</sup> Pontificia Universidad Javeriana. “Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar”2011.

<sup>7</sup> Pontificia Universidad Javeriana. “La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula” 2009.

superiores, los cuales “se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros; a partir de la internalización de prácticas sociales específicas” (Baquero, 1996, p.1), allí se sitúan el pensamiento y el lenguaje. Dentro de los procesos psicológicos superiores se encuentran los procesos psicológicos avanzados y los procesos psicológicos rudimentarios, en éste último se ubicaría la oralidad.

Por lo anterior, cabe plantear el siguiente interrogante en torno al uso indiferenciado de los términos en los trabajos de investigación documentados, teniendo en cuenta la claridad de éstos presentada en anteriores líneas, pues si se asume la oralidad como una condición espontánea ¿dónde estaría el sentido de realizar propuestas pedagógicas en torno a la oralidad, si es una condición que se da de forma natural en los seres humanos, y por ende no necesita ser potenciada?

Sería relevante entonces reconocer las acciones no intencionadas que se dan en el contexto familiar y cotidiano dentro de una perspectiva sociocultural de la oralidad y la intervención docente como parte de la generación de propuestas y claridades conceptuales que permitan realizar trabajos intencionados alrededor de los procesos orales.

Es necesario destacar que los tres trabajos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional tienen una clara postura de la oralidad desde una perspectiva sociocultural, desde donde buscan romper los imaginarios alrededor de los procesos orales como naturales y espontáneos además de desligarlos únicamente del acto de hablar, ello es una contribución crucial para los desarrollos en torno a la oralidad que puedan emprenderse desde el campo pedagógico, ya que sitúan a los procesos orales desde un campo de investigación posible y necesario de abordar.



Así también plantean la oralidad como “un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural, pues como plantea Cestero (1998), es únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado” (Rincón y Sierra, 2013.p.5). De esta manera, se resalta además de los procesos de escucha, aspectos como lo paralingüístico, que hace referencia al timbre de la voz, las pausas, los tonos, el volumen, el ritmo, los silencios, etc., de los que están impregnados los enunciados, es importante precisar entonces que los procesos de habla y escucha se “materializan en el discurso oral, el cual a su vez se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior la comunicación oral es considerada como un “multicanal (Calsamiglia & Tusón, 1999 Citado por Gutiérrez, 2010, p. 2). Ello reafirma a la oralidad como una modalidad del lenguaje compleja, que involucra diferentes sistemas de significación de los cuales los niños y niñas se valen desde el inicio de su vida y que es importante no desconocer en el trabajo intencionado alrededor de la oralidad.

Como otro desarrollo común en todos los trabajos de investigación de la Universidad Francisco José de Caldas y la Pontificia Universidad Javeriana, se encuentra que *asumen el habla como proceso preponderante de la oralidad visibilizado esto en el uso reiterativo de este término, ya que, aunque enuncian e intentan hacer algunos desarrollos en las propuestas en torno a la escucha, ésta no pareciera tener la misma importancia de la verbalización*, como un planteamiento concreto de ello desde la conceptualización de la oralidad se menciona ...”Desde Payuelo, et al. (2000) “la oralidad puede entonces describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación”... (Esta apreciación se toma del apartado del marco teórico)<sup>6</sup>

En torno a lo expuesto es posible inferir que no sería posible potenciar la oralidad en bebés, por ejemplo, en tanto aún no verbalizan, ello desconocería la labor pedagógica en niños y niñas que aún no dominan el habla, pero se encuentran en un proceso de construcción paulatina de su oralidad, siendo relevante potenciarla desde el inicio de su vida a través del préstamo de voz de las maestras (os) quienes son las encargadas de proponer prácticas intencionadas desde el campo pedagógico que permitan potenciar la oralidad en los niños y niñas desde sus edades más tempranas.

En concordancia al análisis anterior, se identificó que los tres trabajos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) asumen dentro de la concepción de oralidad, la escucha como parte de esta además del habla, apoyando esta postura desde Camps (2005) para resaltar que el “uso del lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar, donde escuchar implica comprender e interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral.” (p. 5) Lo anterior permite notar cómo desde lo descrito, los procesos de escucha son fundamentales para la comprensión de lo que se dice, desde la palabra propia y del otro, de esta manera, se rompe con el imaginario que limita los procesos orales al acto de hablar exclusivamente. La escucha va más allá de una condición auditiva, enmarcándose en procesos cognitivos y sociales, al situar a otros que hacen parte de situaciones discursivas, en este sentido, *el diálogo viene a dar cuenta de estos dos procesos de la oralidad (habla y escucha)* dentro de los trabajos, en tanto supone la ubicación de otro y en relación a ello, la elaboración de enunciados que pueden ser contrastados, refutados o afirmados y que son sustanciales en la construcción del principio de alteridad.

Así, tres de los trabajos de investigación, uno de la Pontificia Universidad Javeriana y los tres de la Universidad pedagógica Nacional, realizan desarrollos en torno al diálogo en relación a la oralidad, de esta forma, las elaboraciones de la Universidad Javeriana, hacen énfasis en asumir el

diálogo desde el sentido pedagógico retomando para ello a Burbules (1993) en relación a las dinámicas que se dan en el aula, en las que se propicia la reflexión frente al aprendizaje como acto descentrado y no autoritario, en el que la discusión dialógica permite acercarse a un nuevo conocimiento y a reconocer a los otros, por lo que se propone analizar el “espíritu del diálogo” como una interacción comunicativa que se da en el plano de lo social, en ese sentido, también desde Burbules, se crea una metáfora del diálogo como juego, retomando este autor a Gadamer y Huizinga, por lo que las autoras de este trabajo realizan una paráfrasis mencionando que el juego y el diálogo comparten ciertas características tales como: la interactividad (al relacionarse con otros), la construcción de reglas (para medir las interacciones y la complacencia (producto de la vivencia).

De igual manera, las elaboraciones de los trabajos de grado de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, establecen la importancia de “brindar espacios que permitan potenciar la oralidad en los niños, a partir de concebir el diálogo como el vehículo para entablar relaciones con otros, conocer sus opiniones, llegar a acuerdos en conjunto, respetando las diferencias y a la vez reconociendo la voz de los demás” (Esta apreciación se toma del apartado de introducción, p. 10)<sup>8</sup> denotando con esto el sentido y significación que dan al diálogo estos tres trabajos de grado. Así, como aporte en torno a la concepción de diálogo, uno de los trabajos de la UPN, reconoce éste desde la condición de protogénero, fuente de todos los demás géneros discursivos “por ser la forma clásica de la comunicación discursiva que mejor da cuenta de las dos características del enunciado según plantea Bajtin: por un parte, el cambio de los sujetos discursivos (hablantes que determina los límites del enunciado se presenta en el

---

<sup>8</sup> Universidad Pedagógica Nacional. “Resignificación de las practicas pedagógicas de las maestras egresadas y en formación de la UPN que promuevan la oralidad a partir del diálogo como una práctica discursiva que incide en el desarrollo social del niño (a) de la Escuela Maternal de la UPN)” 2014.

diálogo con una claridad excepcional. Por otro lado, cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto de la que se puede adoptar otra posición, lo cual responde la segunda característica del enunciado: la conclusividad” (Bajtín, 1998 citado por Rincón y Sierra, 2013, p. 15-16), además de concebirse como “estrategia básica de la actividad discursiva, en la cual se construye la significación a través de la interacción de la palabra propia y la ajena” (Jaimes, 2008.p.1). Es así, como la concepción de diálogo está enmarcada en el campo discursivo, siendo para este trabajo de investigación en específico, importante distar de asumir un imaginario del diálogo desde la alternancia de voces “secuencia”, sin que se llegue a una construcción colectiva de sentido, el cual fue explícito como concepción de las maestras titulares, con quienes las autoras trabajaron, previo al desarrollo de esta propuesta pedagógica.

De acuerdo con lo planteado, es necesario postular al diálogo como una forma para la construcción de sentido y significación de los sujetos en interacción con otros, así, es relevante precisar que hablamos mediante enunciados, entendiendo esto no como “una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de un dxi silencioso que se percibe por los oyentes [como señal] de que el hablante haya concluido” (Bajtín, 1982, p. 9), ello claramente supone que desde una perspectiva discursiva, el diálogo sitúa siempre a un otro en el intercambio de enunciados, en donde en el cambio de rol de hablante a oyente o viceversa, los sujetos construyen significación y sentido, siendo capaces de replicar argumentos que escucha desde razonamientos propios y de esta forma tomar postura en torno a las situaciones presentadas.

Un siguiente aspecto a resaltar en relación a los desarrollos de diálogo, se evidencia desde otro de los trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde a partir del trabajo con las maestras titulares, con quienes las autoras desarrollaron su propuesta, encontraron pertinente hacer una diferenciación entre la conversación y el diálogo, explicitando que “el diálogo es el evento comunicativo donde se exponen las diferentes posiciones de los hablantes acerca de un tema o conflicto, y en el cual se llega a un acuerdo; mientras que la conversación (...) es más espontánea y natural” (Esta apreciación se toma del apartado de desarrollo y análisis de la propuesta, p. 70)<sup>9</sup> coincidiendo con una perspectiva discursiva del diálogo.

Continuando con los aspectos comunes en los trabajos de investigación, se encontró en dos de estos, uno perteneciente a la Universidad Francisco José de Caldas y el otro a la Pontificia Universidad Javeriana, que ambos *asumen el trabajo pedagógico en torno a la oralidad desde una perspectiva prescriptivista, en tanto les interesa corregir y /o reconocer dentro de sus desarrollos la forma de hablar de los niños y niñas* promoviendo posiblemente la legitimación de una sola forma de hablar, evidenciado esto en el siguiente aparte...“ *los juegos verbales como “el lobo” utilizado para “observar como los niños y las niñas oralizan”*; otro de los juegos denominado verbal, fue el teléfono roto con el cual “se pretendía observar las dificultades de comunicación que tenían los niños y las niñas”; se terminan con una actividad para crear una historia a partir de una lámina, con el fin de “analizar la capacidad de imaginación de los niños y las niñas a partir de la imagen, y su verbalización y vocabulario al momento de crear una narración. Las actividades inician poco a poco y se fueron haciendo evidentes algunos problemas de audición, memorización y vocalización”... (Esta apreciación se toma del apartado manos a la obra, p. 57)<sup>3</sup>

---

<sup>9</sup> Universidad Pedagógica Nacional “Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN” 2014.

En contrapuesta a la postura evidenciada anteriormente, se identifican los tres trabajos de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde los cuales es posible visibilizar cómo asumen la postura prescriptivista como una falencia desde la cual comúnmente se desarrollan trabajos alrededor de la oralidad en las aulas dejando de lado las construcciones comunicativas que logran los niños y niñas desde el inicio de su vida en sus entornos familiares y cercanos, por el contrario, se centra en la necesidad de promover una forma única de hablar, lo cual evidencian en el siguiente apartado ... *“en las prácticas pedagógicas normalmente se considera que la oralidad se potencia cuando hay un incremento del vocabulario y se utilizan formas retóricas (ejercicios de memoria) para conseguir “hablar bien”, se piensa la enseñanza de la oralidad fuera del contexto socio cultural del niño.”* (Esta apreciación se toma del apartado de problemática, p. 25)<sup>8</sup>

Analizando este hallazgo, es importante retomar los aportes de Tusón (1994) quien desde la perspectiva sociolingüística llamaría desigualdad comunicativa a este tipo de práctica comunicativa, en la cual existe una jerarquización de las lenguas para legitimar solo una correcta, es por lo descrito, relevante reconocer que los procesos de adquisición de la lengua materna de los niños y niñas debe apuntar a “promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación.” (Rodríguez, 1995, p. 3).

Desde estas circunstancias nace el hecho de que pueda visibilizarse el lugar predominante de la escuela en la potenciación de la oralidad, tal como se identifica en un desarrollo nuevo realizado por uno de los trabajos de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana, en donde se establece que *“es prioritario dar una mirada a la práctica docente al interior del aula, ya que es*

*donde se pueden permitir las primeras demostraciones orales, actitudinales y mentales de los estudiantes”* (Esta apreciación se toma del apartado de formulación del problema, p. 14).<sup>6</sup>

A partir de esta afirmación, es necesario precisar y aclarar que las primeras construcciones del lenguaje se sitúan en el entorno familiar, desde el inicio de la vida del niño y la niña tienen un acercamiento con la palabra verbal dotada de significado y afectividad, así, no es posible desconocer que “antes de hablar aprendemos a comunicarnos; incluso, antes de nacer, escuchamos la voz acompasada de los primeros arrullos y cantos que configuran el perfil rítmico, poético y onomatopéyico de la palabra; escuchamos las primeras voces que nos llaman y nos narran, y así establecemos una red de relaciones simbólicas e identitarias estrechamente ligadas a la palabra oral” (Gutiérrez, 2010, p. 2) este planteamiento es de suma relevancia para entender que los niños y niñas llevan consigo un sin número de construcciones comunicativas que complejizan paulatinamente, no puede pensarse que la escuela es el lugar exclusivo en el que ellos y ellas logran expresar o demostrar dichas construcciones, ya que caer en este imaginario es desconocer los procesos previos de los niños y niñas en la interacción y vínculos con personas cercanas, es preciso rescatar estas construcciones en una enseñanza sistemática de la oralidad en tanto logren ser articuladas con la labor docente, que debe ir encaminada a potenciar procesos más complejos del lenguaje, posibilitando la construcción de discursos por parte de los sujetos en relación a diversos contextos comunicativos.

Un último aspecto en común que aparece en todos los trabajos de investigación estaría referido a asumir como problemática **el lugar relegado de la oralidad frente a la lectura y la escritura**. En este sentido, el interés de todos los trabajos de investigación se encuentra en posicionar a la oralidad en un mismo nivel de importancia en relación a estas otras actividades discursivas (leer y escribir), además de buscar posicionar los procesos orales como un campo necesario y

pertinente de investigación, esto se apoya en el apartado de uno de los trabajos de la licenciatura de pedagogía infantil de nivel pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana, el cual recoge el interés expuesto en torno al lugar que tienen los procesos orales, se expone por tanto que “el campo de la oralidad y sus posibilidades de desarrollo e intervención, continúa siendo un espacio con poca elaboración y análisis en comparación con el de la lectura y escritura” (Esta apreciación se toma del apartado de justificación, p. 12)<sup>6</sup>

## *7.2 Correlación entre oralidad-infancias*

Los desarrollos evidenciados hasta el momento, permiten dar a conocer distintas concepciones y perspectivas desde las cuales está pensado el trabajo pedagógico de la oralidad, lo que posibilita a su vez, reconocer una correlación de ello con algunas concepciones de infancias, además, se cree relevante visibilizarlo en este análisis si se tiene en cuenta la fuerte influencia del lenguaje en la configuración de niño y niña desde un marco histórico, influencia que sigue siendo preponderante hasta el día de hoy.

Por lo descrito, se menciona que ***todos los trabajos de investigación asumen una concepción de niño y niña como sujetos cognoscentes en las construcciones que son capaces de hacer a partir del lenguaje***, de esta manera, en uno de los trabajos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que aborda esta postura, se menciona el surgimiento de una nueva concepción de infancia, en la que se ve a los sujetos con saberes y construcciones propias del mundo, niños y niñas cognoscentes y capaces de pensar y participar, dando su punto de vista y argumentando su respuesta. Esta nueva concepción como sujeto cognoscente permite reconocer a la oralidad dentro de ese marco, como un proceso cognitivo y social importante para el desarrollo de pensamiento, por lo que ya no sería entonces un proceso característico del niño y niña que no



posee saberes, como se asumían inicialmente en la edad media, sino que contribuye a rescatar la oralidad en perspectiva a procesos cognitivos y sociales complejos, característicos de sujetos que logran jugar un papel importante en la transformación de la sociedad, participes en la construcción de aprendizajes y activos en la interacción y participación con otros.

Lo planteado, permite dar paso a *otra concepción común de infancia en relación a la oralidad, siendo esta la de niño y niña como sujeto social*, en relación a ello, de tres trabajos de la Universidad Francisco José de Caldas y uno de la Pontificia Universidad Javeriana se infiere que intentan desarrollar una concepción de niño y niña como sujeto social, ello debido a que no puntualizan conceptualmente sobre esta postura, pero desde las elaboraciones de sus propuestas se evidencia esta correlación en el trabajo en torno a la oralidad que se plantea.

Esta concepción de infancia identificada, también se infiere de un cuarto trabajo de investigación de la licenciatura en preescolar de pregrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, esto debido a que esta concepción se menciona en su marco teórico, pero no concuerda con la propuesta pedagógica del mismo, en tanto, el abordaje que se realiza en torno a la oralidad se visibiliza desde la corrección del vocabulario y aspectos gramaticales puntuales, la intervención de los niños por lo tanto se limita a estos aspectos, dejando de trascender a la posibilidad que tienen de hacer uso de su oralidad en correspondencia a la construcción de sociedad.

Lo anterior, a su vez se relaciona con la postura de sujeto de derechos que enuncia uno de los trabajos de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana, en donde puede inferirse que la participación de los niños y niñas está enmarcada exclusivamente en los contenidos de la asignatura, esto debido a que en algunos descriptores que se plantean en este trabajo, se visibilizan situaciones en torno a la oralidad a nivel pedagógico para la formación de niño y niña

como sujetos de derechos, en donde la palabra no trasciende los contenidos disciplinares para la construcción de sociedad. Lo descrito afirma como “en el contexto escolar la palabra se orienta hacia propósitos institucionales centrados en la imposición de la norma, el dogmatismo y la verticalidad. Las actividades del lenguaje se reducen a la rotulación de la realidad y a la corrección idiomática, en el marco de rutinas de repetición. Esto hace que las formas de interacción que se generan adolezcan del carácter transaccional y social de las etapas precedentes.” (Carvajal y Rodríguez, 2008, p.2)

De forma opuesta a la postura anterior, en donde se orienta la oralidad hacia propósitos institucionales, se encuentra que los tres trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional, asumen una concepción de niño y niña como sujetos sociales en transcendencia de esto, como apoyo a lo descrito se retoma un planteamiento de uno de estos trabajos:

“...ver al niño como sujeto social, da una mirada del niño(a) como participe activo en las relaciones que se tejen con el entorno y los otros y como desde esas interacciones se convierte en parte de la sociedad construyendo así su subjetividad e intersubjetividad.” (Esta apreciación se toma del apartado de marco conceptual, p. 37)<sup>8</sup>

Por tanto, se rescata la participación de los niños y niñas en su ser y estar en la sociedad, esta concepción de infancia no se remite entonces solo a una participación normativa dentro de la institución educativa, sino que trasciende de ello, para hacer énfasis en la posibilidad que tiene el niño y la niña de ser parte de una comunidad, y en ese sentido, ser sujeto crucial para la transformación de la misma, lo anterior, permite en complemento reconocer que los niños y las niñas tienen capacidad crítica y reflexiva desde los primeros años de vida, alejándose de

subestimar y relegar a los más pequeños quienes desde imaginarios del sentido común son vistos como carentes de saber e incapaces de construir conocimiento.

Así, de dicha postura puede inferirse una concepción de niños y niñas como sujetos de derechos, rescatando a la oralidad dentro de este marco, la propuesta de los trabajos de la UPN visibiliza la importancia de reconocer a la primera infancia más allá de la excesiva protección que la Convención Internacional de Derechos del Niño reconoce como derecho fundamental, lo cual a pesar de ser necesario y relevante, limita la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones como parte de una sociedad, al otorgar al adulto la capacidad y responsabilidad de decidir por ellos y ellas.

La concepción que se asume entonces en torno a los niños y niñas, los ubica como capaces de realizar estas construcciones con quienes le acompañan, dando una mirada significativa de las infancias como sujetos reales de derecho, distando de enmarcar ello en una perspectiva netamente normativa, en donde las adquisiciones del lenguaje a las cuales progresivamente llega el niño y la niña, como los son los procesos orales, deben darles la posibilidad de hacer uso de éstos como un derecho a visibilizarse dentro de una sociedad, a participar de la construcción y transformación de comunidad.

Como otro punto de análisis en esta categoría, es relevante retomar las edades de los niños y niñas que hicieron parte de los trabajos de investigación analizados, desde donde fue posible evidenciar que únicamente dos de los trabajos de la UPN realizaron su propuesta pedagógica con una población menor a los tres años de edad, es decir con niños y niñas quienes aún no han empezado a verbalizar, y en espacios no formales de la educación, en lo que respecta a los demás

documentos de investigación, se evidencia un trabajo pedagógico de la oralidad con niños mayores de tres años, todos en espacios formales.

Lo anterior, es esencial exponerlo en tanto puede inferirse cómo aún existe una fuerte influencia del lenguaje en la configuración de concepciones de diversas infancias, que en este caso se aterriza en el habla para postular que quienes empiezan este proceso se asumen como sujetos cognoscentes, capaces de construir conocimiento, por lo cual solo a partir de este momento sería posible y pertinente potenciar desde el campo pedagógico la oralidad. Es a partir de esta inferencia basada en los hallazgos encontrados en los trabajos de investigación, que cabe situar la importancia de reconocer a la población que aún no verbaliza como sujetos también cognoscentes y capaces, que además se configuran como sujetos afectivos y sociales, lo que les permite participar desde los distintos sistemas de significación de los que los niños se valen antes de la concreción del habla, además de la escucha, y que serán fundamentales para la adquisición paulatina de su oralidad, en donde el acompañamiento intencionado que el maestro hace a través del préstamo de voz, es fundamental para potenciar sus procesos orales desde el inicio de su vida.

Esto lleva a reflexionar sobre la necesidad que surge de brindar claridades conceptuales alrededor de la oralidad desde el campo investigativo y pedagógico desde una perspectiva sociocultural y discursiva, para de esa manera, movilizar a los maestros y maestras en la transformación de concepciones en torno a esta modalidad del lenguaje y en consecuencia, a las concepciones de los sujetos que no hablan, abriendo posibilidades en el abordaje pedagógico de la oralidad con esta población infantil. Es por todo lo expuesto, que se identifica un mínimo interés por trabajar la oralidad en niños menores de 3 años a nivel pedagógico en la mayoría de los trabajos de investigación documentados, lo que lleva a sentar una reflexión en torno a la

necesidad de que los maestros y maestras asuman el reto en torno al desarrollo de propuestas pedagógica en relación a la oralidad con esta población infantil trascendiendo a su abordaje a espacios no formales de la educación.

Para finalizar, es fundamental resaltar que una de las infancias que actualmente tiene mayor lugar gracias a la influencia del lenguaje tecnológico es la infancia hiperrealizada, importante hacer este llamado toda vez que las nuevas tecnologías muy sutilmente están cambiando nuestra forma de pensar, de sentir y de vivir, y por consiguiente, los desarrollos de la oralidad que comúnmente dirigen la interacción, desconociendo aspectos relevantes y propios de ésta como lo paralingüístico (tono de voz, gestualidad, entonación) y lo kinestésico (movimiento del cuerpo y su uso en el espacio) que se extrapolan a los códigos de los lenguajes tecnológicos. es por lo dicho, que para las autoras de esta monografía era de gran interés poder encontrar trabajos de investigación que realizaran un abordaje sobre la relación oralidad-tecnología y en ese sentido, las búsquedas fueron infructuosas, pues durante la indagación se encontró solo un documento de la Universidad Francisco José de caldas titulado “Integración de los elementos técnicos de los medios de comunicación para el mejoramiento de la oralidad en los preescolares”, el cual abordaría la oralidad desde la mirada de las nuevas tecnologías, pero al que finalmente no fue posible acceder debido a la restructuración de la biblioteca sede aduanilla de Paiba de esta universidad. De esta forma, no se logró identificar desarrollos sobre la influencia que éste tipo de lenguaje ejerce en las formas de interacción y comunicación, además del reconocimiento de la concepción de una infancia actual, que es necesaria visibilizar en relación al abordaje de la oralidad, no para satanizar el auge de las nuevas tecnologías, sino para generar reflexiones en torno a ello, queda entonces este aspecto como un punto sustancial a ser retomado en posteriores investigaciones.

En lo que respecta a la infancia desrealizada, también reconocida y desarrollada con rigurosidad en el marco teórico de este trabajo de grado, pudo evidenciarse que no fue una infancia emergente en ninguno de los trabajos de investigación, por lo que se infiere, se debe a los contextos de educación formal de la educación, preponderantes en la mayoría de documentos, aspecto que moviliza a las autoras de esta monografía a reflexionar sobre la importancia de que los maestros y maestras asuman su labor también desde estos otros contextos en el abordaje de la oralidad, para no invisibilizar el trabajo pedagógico con esta infancia que hace parte ineludible de la realidad de nuestro país.

### *7.3 Categorías emergentes de los trabajos de investigación*

Es preciso puntualizar que durante la lectura de los trabajos de investigación, además de la identificación de los desarrollos de oralidad y la correlación existente con concepciones de infancias que se asumen, emergieron otras categorías, por lo cual fue relevante y necesario no obviarlas en las reseñas críticas de cada trabajo de investigación abordado, en tanto estas categorías emergentes influyen de diversas maneras el trabajo pedagógico de la oralidad con los niños y niñas, abordarlas a continuación es fundamental para generar una mirada global de los aspectos que intervienen en el interés por potenciar los procesos orales evidenciados en los trabajos de investigación reseñados.

#### 7.3.1 Componente Pedagógico

Así, como una primera categoría emergente, se identifica lo referente al ***componente pedagógico***, en relación a ello se ubican elaboraciones alrededor de la didáctica, por lo cual cuatro trabajos de investigación realizan elaboraciones conceptuales sobre la misma, resaltando

el lugar preponderante que tiene la didáctica en los desarrollos desde el campo pedagógico en torno a la enseñanza de la oralidad.

De esta manera, un trabajo de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana y dos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entienden la didáctica desde la pregunta por el cómo, así, el trabajo de investigación de la primera universidad en mención, la explica como “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores...es una teoría necesariamente comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (Camillioni, 2007, p. 22).

Desde este referente conceptual y elaboraciones puntuales de este documento, se infiere que la autora de este trabajo asume las normas dentro de la concepción de didáctica como una especie de guía que no es entendida como el paso a paso a seguir, sino como la posibilidad de rescatar aspectos relevantes de la oralidad para potenciarla en el trabajo pedagógico dentro de las aulas. A pesar de ello, el trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana explicita su interés por el cómo debería desarrollarse el lenguaje oral en los niños a partir de las prácticas docentes. Así, la pregunta desde uno de los trabajos de investigación mencionado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, está planteada en torno al cómo potenciar la oralidad, sin existir desarrollos implícitos que den cuenta del para qué y por qué. El segundo trabajo de esta misma universidad hace desarrollos retomando las secuencias didácticas como las “estrategias que sirven para proponer, ejecutar y evaluar las actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica la planificación de una sucesión de actividades

con un orden, las cuales serán desarrolladas en un periodo de tiempo”. (Esta apreciación se toma del apartado de referentes metodológicos, 2009. p. 37)<sup>10</sup>

Como contribución a lo identificado, se cree necesario resaltar la importancia de asumir una “didáctica que favorezca la interacción y la construcción de significados, que surja del análisis de los contextos, que tenga un referente teórico orientador articulado a la práctica y, en especial, que se pregunte por el por qué y el para qué de las acciones, en donde la pregunta por el cómo y el qué se resignifiquen en un contexto específico y una constante reflexión sobre la práctica.” (Rincón & Sierra, 2013, p. 28). Esta postura en torno a la didáctica en la enseñanza de la oralidad permite reconocer la diversidad en su paulatina adquisición por parte del niño y niña, lo que ubica la necesidad de resaltar una postura de infancias.

Así, desde un componente pedagógico, la didáctica debe ser entendida a partir de la intencionalidad de las acciones, la claridad conceptual y el continuo cuestionamiento del maestro por ello, en donde no se busque replicar prácticas o un modelo ideal de enseñanza a seguir, sino que se promuevan propuestas alrededor de la oralidad ubicadas desde la concepción de esta modalidad como una adquisición eminentemente social, lo cual ya permite trascender de lo normativo y de contenidos, y que a su vez requiere de la reflexión constante del maestro para resignificarla en perspectiva a las diversas infancias existentes. Este planteamiento posibilita concederle una especial importancia “al saber” como una construcción social que se da intencionalmente en un contexto cultural particular.

Es preciso destacar que de un trabajo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, uno de la Pontificia Universidad Javeriana y uno de la Universidad Pedagógica Nacional, se deduce

---

<sup>10</sup> Universidad Francisco José de Caldas. “Cualificación de la oralidad en niños de transición a través de secuencias didácticas en un proyecto pedagógico” 2009.



que existe un abordaje de la didáctica alrededor del por qué y el para qué, resignificando el qué y el cómo trabajar la oralidad con los niños y niñas. Lo anterior puede evidenciarse en los desarrollos de uno de los trabajos de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana, en donde se asume “la didáctica como elemento transversal en el hacer del docente, que adquiere un status propositivo que pretende describir, explicar y comprender lo que pasa al interior de las relaciones que se dan alrededor de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en: La disciplina científica y el campo de investigación cuyo fin es identificar, caracterizar y comprender los fenómenos y procesos que condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, estudia las relaciones entre las características sociales de los procesos de interacción, el pensamiento del profesor y el de los estudiantes desde una perspectiva metodológica (Godino, 2004 citado por Pérez y Rincón, 2009). Este planteamiento resalta la concepción de didáctica, en tanto busca fomentar la reflexión, en la que se deduce, se pregunta el por qué y el para qué, resignificando la labor del docente que propone e investiga y que no busca reproducir elaboraciones que hacen agentes ajenos a la educación.

Lo anterior se comprende desde el mismo trabajo mencionado, a partir de Litwin (1997) quien define como objeto central de la didáctica las practica de enseñanza que obtienen las distintas formas determinadas por las concepciones, creencias y decisiones que acoge el docente, nombradas por la autora como configuraciones didácticas, entendidas éstas, como la conciencia del docente que lo hace pensar y repensar su quehacer, de igual manera, retoman *las situaciones didácticas* que se relacionan con el término de *configuraciones didácticas* propuesta por Brousseau (1995) quien afirma que el objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas como las relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los estudiantes, en donde se vislumbran instrumentos y objetos, un saber y un

sistema educativo representado por el docente, cuyo fin principal es que los alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución.

Importa añadir que ... *“dentro de las situaciones didácticas, está la actividad como un modelo de comportamiento guiado por un motivo o finalidad (Leontiev. 1984 citado por Dolz y Erard.2000)”* (Esta apreciación se toma del apartado de marco teórico, p. 37)<sup>5</sup>, que posibilita el acercamiento a una realidad que ilustra un ejercicio de enseñanza en el que se hace visible la conducta social de los sujetos en situaciones colectivas en un escenario específico, que a su vez otorga significación a los actos, puesto que desde el punto de vista didáctico necesita participación activa de los participantes de la situación didáctica.

En relación al abordaje de secuencias didácticas, se plantea también uno de los trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual entiende la secuencia didáctica como *“una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje”* (Pérez, 2005, p. 52)” así, se puntualiza desde este trabajo de investigación que *“la secuencia didáctica conlleva varias implicaciones relacionadas con una determinada concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, con la intencionalidad que oriente tal proceso, así como con el contenido, tema o aspecto en virtud del cual se dé y el contexto en el que tenga lugar.”* (Esta apreciación se toma del apartado de propuesta pedagógica, p. 79).<sup>11</sup>

Lo dicho, es relevante para el presente análisis, debido a la connotación de intencionalidad que expone el asumir la secuencia didáctica en la propuesta pedagógica de este trabajo de investigación específicamente, se refleja cómo esta estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí que se plantea como parte de la concepción de secuencia didáctica, otorga

---

<sup>11</sup> Universidad Pedagógica Nacional. “La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN” 2014.

claridad de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños y niñas alrededor de la oralidad, lejana de perspectivas prescriptivistas, allí la concepción de oralidad como practica social es claramente visible, el desarrollo de acciones intencionadas por parte de las maestras en formación, autoras de esta propuesta pedagógica dentro del marco de secuencia didáctica, da cuenta de un por qué, para qué y cómo abordar la enseñanza de la oralidad con niños y niñas de primera infancia. Con esto se llega a inferir cómo la didáctica puede estar enfocada en la necesidad de “asumir la práctica pedagógica y las propuestas didácticas que de allí surjan, como un proceso de investigación y no de aplicación, en la medida en que se parte del reconocimiento, interpretación y reflexión permanente de una realidad para comprenderla y transformarla a través de acciones intencionales.” (Rincón & Sierra, 2013, p.28).

Siguiendo con las elaboraciones desde el componente pedagógico, se encuentra que dos de los trabajos de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas realizaron desarrollos conceptuales en referencia a *La pedagogía por proyectos*, enfatizado ello posiblemente, desde una perspectiva constructivista, así, se mencionan las elaboraciones de uno de los trabajos de investigación, el cual asume la pedagogía por proyectos como una estrategia que posibilita la construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades en la dinámica de aprender haciendo, para sustentar esta idea, este trabajo de investigación retoma los planteamientos de María E. Rodríguez “Formación, argumentación e interacción” donde se explica que “la pedagogía por proyectos se constituye en una estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida, permitiendo el desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos participes y autónomos” (Rodríguez, 2002, p.44).

De la misma forma, este trabajo de investigación menciona a su vez que la pedagogía por proyectos es “Un proceso de construcción colectiva 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 esta búsqueda de soluciones, el grupo escolar, se constituye en un equipo que investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginario a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras” (Ministerio de Educación Nacional. Propuesta Curricular Piloto para el grado cero. Marco Político conceptual y pedagógico, 1992, p. 63), evidenciando así que la pedagogía por proyectos posibilita la construcción colectiva de conocimientos, habilidades interpersonales a través del trabajo en equipo, pues busca soluciones a preguntas, interrogándose e indagando con el deseo de conocer el mundo y entender su entorno.

Así, desde este trabajo de investigación específico, se elabora una idea sobre proyecto de aula, entendiendo este como... *“un camino que permite el acercamiento a la solución de un problema en donde se busca satisfacer las necesidades de las dimensiones y los aspectos que se relacionan con él, además de dar cuenta de los intereses que se dan al interior del grupo en relación con cada uno de los miembros que participan en el proceso”*... (Esta apreciación se toma del apartado del marco metodológico, p. 38)<sup>5</sup>

En relación a este aspecto encontrado, se identifica a su vez, que dos de los trabajos de investigación de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional abordan dentro de su propuesta pedagógica el trabajo por proyectos, lo cual se convierte en una actividad que da lugar y empodera lo pedagógico, en tanto permite que los niños y niñas sean partícipes de la construcción de aprendizajes en la interacción con otros miembros que le acompañan, así, en palabras de las autoras de uno de los trabajos mencionados ... *“Lo*

*pedagógico de los proyectos es la oportunidad para la concreción del aprendizaje significativo del estudiante, quien hace parte importante de la propuesta y en la cual, se tienen en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos”... (Esta apreciación se toma del apartado de marco conceptual, p. 50)<sup>8</sup>*

Es válido resaltar a su vez en referencia a lo descrito, que el mismo trabajo de investigación de la UPN aborda la experiencia pedagógica de orden investigativo de Gladys Jaimes, explicitándose que “Desde ese modelo de la pedagogía interaccionista que orienta los proyectos, se pone en ejecución un nuevo estilo pedagógico que supera la normatividad, la automatización y el formalismo en la enseñanza de la lengua y propende por la expresión espontánea y auténtica de los niños en el marco de interacciones eficaces para los propósitos de la construcción de la significación” (Jaimes, 2008.p.1) este planteamiento afirma una mirada intencionada en torno al campo pedagógico, en donde se sitúa un trabajo responsable de la oralidad, por lo que no predominan los contenidos o “resultados” que se esperan de los niños y niñas, sino que lo importante son las construcciones que ellos y ellas logran hacer en su interacción con los otros, en donde se visibilizan aquellas adquisiciones comunicativas que tienen lugar desde el inicio de su vida y que paulatinamente desde el trabajo pedagógico van complejizando, logrando desenvolverse en distintos escenarios discursivos.

Este trabajo intencionado de la oralidad desde el campo pedagógico permite situar otra categoría emergente, siendo esta, *las estrategias pedagógicas*, de las que se valen los maestros y maestras en su labor, las cuales para las autoras de este trabajo de grado, buscan problematizar y promover situaciones discursivas que favorezcan los procesos comunicativos y cognitivos en los niños y niñas, movilizand así su pensamiento. Con esta claridad, es preciso mencionar que el interés del presente análisis es ser fiel a visibilizar lo que cada trabajo de investigación comprende por

estrategia pedagógica para abordar los procesos orales en relación al desarrollo de los géneros discursivos. De esta manera, iniciaremos con el abordaje de las tipologías orales como una estrategia para potenciar la oralidad, evidenciado ello desde otro trabajo de la UPN, siendo las *tipologías orales*...“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”... (Esta apreciación se toma del apartado de marco conceptual, p. 36)<sup>9</sup>

Desde lo descrito es relevante puntualizar en la importancia de abordar las tipologías orales en el trabajo intencionado con niños y niñas de la primera infancia en relación a la influencia que tienen como parte de la configuración del sujeto, en tanto son reconocidas desde el inicio de su vida, convirtiéndose en un referente simbólico que gesta las distintas construcciones y representaciones de mundo que realizan, además de su relación con los vínculos afectivos que se tejen en diversidad de contextos.

Retomar lo descrito desde una labor pedagógica genera la posibilidad que tienen los niños y las niñas de ampliar sus adquisiciones orales desde aquello que ha sido parte de su acercamiento a una palabra oral dotada de significado y afectividad. El uso de cuentos, canciones, narraciones, entre otras tipologías, permite movilizar el pensamiento de los niños y niñas, generando que lleguen a elaboraciones más complejas del lenguaje y paulatinamente reconozcan a la palabra oral como una forma de comunicar y concretar el sentir que expresan desde otros lenguajes,

asumiendo así que ésta tiene un poder de creación y de vinculación con los otros. De esta manera, la mediación de la maestra entonces recae en la posibilidad de “producir expansiones, hacer precisiones y localizar palabras apropiadas, lo que hace progresar no solo el lenguaje sino también el pensamiento” (Jaimes y Rodríguez, 2008, p. 5). Estas acciones no limitan al sujeto en su expresión desde la corrección al hablar, sino que son mediadoras en el uso que hace el sujeto de la palabra como forma de expresar sus intereses desde aquello que le es significativo.

En este sentido, se identifica *un aporte* en torno al *préstamo de voz* de la maestra que se presenta en el mismo trabajo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional referenciado hasta el momento, desde donde se reconoce que en el abordaje hacia la oralidad con niños y niñas menores de 3 años “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) con base en lo descrito, es necesario resaltar que la posibilidad de potenciar la oralidad tiene lugar en la labor del maestro (a) desde acciones pedagógicas intencionadas, las cuales permiten complejizar paulatinamente estas construcciones a través del préstamo de voz, donde la maestra interpreta lo que el niño y la niña comunican a partir de otros lenguajes, concretándolo con la palabra oral, así, el acompañamiento que la maestra hace desde las distintas formas de comunicación que encuentran los sujetos antes de llegar a la palabra oral, debe estar enfocado en la relevancia de rescatar los gestos, movimientos y formas de estar en el espacio, aspectos de los que comúnmente los niños y niñas desde el inicio de su vida se valen para expresarse y que construyen, en la interacción con sus ámbitos familiares y cercanos, esto, para posibilitar la articulación y relación que hacen de aquello que expresan con la palabra oral que sitúa la

maestra, lo que no se visibiliza en el vacío, sino que debe estar cargada de toda la expresividad y afectividad que esperan.

Este aspecto sobresaliente en cuanto a *la intencionalidad de las estrategias para potenciar la oralidad en los niños y niñas desde una perspectiva discursiva*, es también predominante en los otros dos trabajos de investigación de la UPN, en donde se presenta *la pregunta* como estrategia pedagógica que permite desarrollar la oralidad en ellos y ellas. Desde estos trabajos, la pregunta dista de asumirse como recurso exclusivo de quien ignora algo, o para evaluar, para resignificarla en un contexto dialógico en el que prima la interacción con los demás para tomar postura y confrontar la de los otros, así “la pregunta tiene especial importancia como acción lingüística que regula la confrontación de puntos de vista, favorece el desarrollo del conflicto socio - cognitivo en tanto rompe con los modelos comunicativos clásicos de la escuela de carácter unidireccional, basados en las respuestas y en asumir que las preguntas sólo son propias de quien no sabe y por otra parte, al actuar como generadora y organizadora de conocimiento, al establecer prioridades, recapitular lo aprendido” (Rincón & Sierra, 2013, p.19). De esta manera, se da cuenta del uso de la pregunta desde un sentido tanto individual como colectivo, que promueve la construcción de aprendizaje en relación con los demás.

Véase ahora como, en uno de los trabajos de la Pontificia Universidad Javeriana, se encuentra el uso preponderante de las preguntas de ortografía y control, desde allí se evidencia cómo la expresión de los niños es poco visibilizada, siendo la voz de la maestra predominante en torno a las preguntas de control, y en referencia a las preguntas por la ortografía, la intervención de los niños se enfoca en aclaraciones de tipo gramatical en relación a procesos escriturales o lectores, además de identificarse que a partir del uso de estas pregunta se promovieron intervenciones, argumentaciones y pronunciación clara por parte de los niños y niñas. A pesar de que se



identifica lo anterior no se evidencia la postura por parte de la autora en torno a esto, lo cual genera confusión, en tanto no es claro si se concibe como logro la utilización de este tipo de preguntas, por lo dicho ¿desde qué perspectiva ello sería una contribución para el trabajo de la oralidad en las aulas?

Otras de las estrategias pedagógicas identificadas en dos de los trabajos de investigación de la UPN es *la asamblea*, la cual se asume como una estrategia pedagógica que potencia la oralidad en los niños y niñas de primera infancia, así uno de estos trabajos expone desde Freinet (1976) que la asamblea como un espacio específico para la gestión democrática del aula, por lo que resalta su valor para la educación cívica y moral. Lo que apunta a una formación de un sujeto ciudadano, necesario en la toma de decisiones en su interacción con los demás, capaz de generar posturas no solo desde el bien individual, sino que trasciende apuntando su participación hacia el bienestar colectivo, además de visibilizar a la oralidad como la modalidad que les permite asumirse y reconocerse como parte de la sociedad desde las intervenciones y relaciones que tejen con los otros.

Lo expuesto, permite entonces considerar el aula como “un espacio de vida, y como tal fuente de contrastes, diferencias de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo. Aprender a hablar de todo ello es un camino para aprender a convivir la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas” (Camps, 2012, p.5), el plantear una postura de la asamblea desde una perspectiva pedagógica, implica reconocer como ésta puede convertirse en un espacio de encuentro, desde el cual los niños y niñas se reconozcan desde lo diferentes que son, y cómo esto se vuelve un camino que transiten desde la convivencia, respetando la participación similar o diferente de los demás para generar posturas propias desde

el reconocimiento de los otros, esto trasciende definitivamente a la formación de sujetos que construyen sociedad.

Continuando con las estrategias pedagógicas encontradas, se evidencia en otro de los trabajos de investigación de la UPN, los *juegos del lenguaje*, en el que se explicita que estos buscan... “*tener en cuenta los saberes previos de los niños(as), el reconocimiento del otro, el asumir turnos para el uso de la palabra siguiendo un hilo conductor, de manera que hablar se convierta en un juego divertido y significativo y no en una obligación que en algunas ocasiones se evalúa*”... (Esta apreciación se toma del apartado de marco conceptual, p. 47)<sup>8</sup>. Por lo descrito, esta estrategia se aleja de ser una técnica a seguir, para resignificarla desde lo que permite promover en relación a la oralidad y el diálogo en la participación de los niños y niñas alrededor de las situaciones sociales, buscando siempre que estos desarrollos propuestos no sean vistos como imposiciones a los sujetos, o entendidos dentro de una normatividad rigurosa por cumplir, sino que las propuestas en torno a la oralidad sean visualizadas por los niños y niñas como un espacio de diversión, de expresión y de interacción con los demás.

Se añade a esto, otra estrategia pedagógica de uno de los trabajos de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que asume el *juego simbólico* desde Piaget (1994) explicitando que implica la representación de un objeto, o una persona ausente, además de ser es en sí mismo y en conjunto un juego de ejercicio: pero qué ejercitaría (y sobretodo qué representaría), esta forma particular del pensamiento que es la imaginación como tal, en tanto el juego simbólico permite que los niños y niñas utilicen su imaginación para crear personajes y situaciones que al relacionarse dan lugar al juego dramático, reproduciendo aquello que les sorprende o gusta de su realidad, recreándola, imitándola, reviviéndola, por lo tanto, es una forma de expresar lo que ven, sienten y desean.

Cabe señalar, que otro de los trabajos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas presenta como estrategia pedagógica *los ambientes de aprendizaje*, siendo estos ...” *los climas que se crean para los sujetos que aprende tanto de los espacios físicos o virtuales, como condiciones que estimulen el pensamiento, al igual que la disposición de los espacios , es necesario hacer el uso de recursos, del manejo del tiempo, pues son los que posibilitan aprendizaje en estos espacios, en este caso (la institución educativa)”*... (Esta apreciación se toma del apartado de marco teórico, p. 28)<sup>4</sup>, por otro lado, se referencia la importancia del rol docente que se asume desde allí, pues es quien puede entender estos entornos como una herramienta para generar estrategias de enseñanza – aprendizaje entorno a la oralidad, ya que permite que se den situaciones de interacción constantes que favorecen el desarrollo del lenguaje, habilidades sociales y destrezas motrices. Todo lo anterior se apoya en cuanto este trabajo de investigación establece que “el ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que el ambiente debe cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos y el entorno en el que todos estamos inmersos” (de Pablo P y Trueba B. 1999).

Ahora es oportuno resaltar, uno los trabajos de la Pontificia Universidad Javeriana de nivel de maestría, en el cual se asumen como estrategias pedagógicas *la exposición, la lectura en voz alta y la entrevista*, para promover el habla formal en los niños y niñas. Así, las exposiciones desde este trabajo de investigación, son una alternativa para formalizar el lenguaje oral de los niños, con el que se busca que presenten sus ideas de manera ordenada alrededor de un tema elegido por cada uno o sugerido. Esto implicaba informar o convencer al público, que a su vez era juez al cuestionar lo que estaba escuchando. El propósito era promover el interés por conocer, preparar

lo que se iba a decir, desarrollar capacidad crítica y reflexiva, modular el tono de voz, tener buena actitud frente a las observaciones del auditorio, entre otras.

La elección de la lectura en voz alta en este trabajo de investigación se eligió por ser la voz la que transporta la palabra, en este caso apoyada de textos literarios, que consolidaba un discurso particular en el que los sonidos se articulaban para crear imágenes en la mente. Además las intervenciones de los otros, llevaban a un proceso metacognitivo que propiciaba la reflexión del lector en tanto a su desempeño. Como último, se menciona que la entrevista en este trabajo de investigación, fue pertinente para trabajar la comunicación oral, por demandar un análisis reflexivo para comprender las preguntas y dar respuestas coherentes y estructuradas mediante el uso de un vocabulario amplio, que permita una interacción fluida con el entrevistador.

### 7.3.2 Rol del Maestro

En relación con lo encontrado en el componente pedagógico, fue determinante situar **el rol del maestro** en las prácticas que promueve alrededor de la oralidad dentro del campo pedagógico, situándolo como un agente trascendental en la posibilidad de potenciar o limitar los procesos de aprendizaje y enseñanza alrededor con la oralidad, ubicándose esto como una segunda categoría emergente.

En este sentido, se identifica como aspecto común ***la reflexión como proceso fundamental en el hacer y ser del maestro para la transformación de prácticas*** en seis de los trabajos de investigación. Es necesario resaltar que tres de los documentos abordados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se sitúan metodológicamente en la investigación-acción participativa, dos de los trabajos de la UPN asumen la perspectiva sociocrítica y la metodología de investigación-acción pedagógica (IAP) en el trabajo con los maestras titulares, un último

trabajo de la misma universidad se ubica desde el paradigma cualitativo, basándose en un enfoque también sociocrítico y desarrollando su proyecto pedagógico a partir de la metodología praxiológica.

Cabe señalar que describir metodológicamente estos seis trabajos de investigación explica por qué la reflexión gira alrededor de la afectación de prácticas entorno a la oralidad, por lo que es posible inferir en los trabajos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas el reconocimiento de la reflexión por parte del maestro para la transformación de sus prácticas, por otra parte los documentos de investigación de la UPN manejan la reflexión como un proceso constante en donde no hay cabida a la inferencia, ya que sus desarrollos escriturales dan cuenta de manera transversal y contundente de la afectación de la prácticas alrededor de la oralidad, permitiendo ello resignificarlas, así, esta afectación fue visible tanto en las maestras titulares parte de las propuestas, como de las maestras en formación, autoras de los documentos de investigación.

Por consiguiente, en estos trabajos se da cuenta de cómo los conversatorios abordados, brindaron...*“el espacio para que las maestras titulares pudiesen reflexionar frente a su quehacer en el desarrollo de la asamblea, en donde surgieron reflexiones en torno al sentido que tiene la asamblea y la importancia de ser conscientes de su estructura”*... (Esta apreciación se toma del apartado de desarrollo y análisis de la propuesta pedagógica, p. 119)<sup>11</sup>. Ello da cuenta de un aprendizaje conjunto, en donde no hay jerarquización desde la obtención de un título profesional en relación a quienes hacen parte aun de los procesos formativos universitarios, la conciencia en torno a la resignificación de prácticas por parte de las maestras titulares dan cuenta de su apertura para aprender de las maestras en formación, asumiéndolas como agentes constructoras de conocimiento, quienes desde su propuesta pedagógica plantean la reflexión

como parte inherente de un maestro que desea transformar sus prácticas desde la pertinencia que tengan en el trabajo con los niños y niñas.

Es importante resaltar la afectación que lograron las maestras en formación de su rol a partir de las propuestas de los trabajos de investigación referenciados, ello se evidencia en uno de estos, en donde las autoras mencionan que ... *“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”*... (Esta apreciación se toma del apartado de reflexiones finales, p.97)<sup>9</sup> por lo tanto, el ser maestro (a) requiere de estar en un proceso constante de reflexión, sobre sus prácticas. En este sentido se hace necesario generar espacios donde las maestras compartan sus experiencias, dejando de lado el miedo a ser evaluadas y juzgadas, por el contrario, es gracias a esos espacios de diálogo que se enriquecen sus prácticas y se solucionan los problemas en conjunto.

A esto se añade el planteamiento de otro de los trabajos de investigación de la UPN en donde se expresa la necesidad de... *“la resignificación del rol docente como agente transformador, el cual concibe la enseñanza como una práctica social y cultural, el maestro se compromete en la formación de sujetos críticos, reflexivos, autónomos y propositivos que contribuyen en el desarrollo de su entorno.”*... (Esta apreciación se toma del apartado de marco conceptual, p. 56)<sup>8</sup>. Se hace relevante así, asumir la formación docente desde una responsabilidad social que no debe olvidarse, y que debe atravesar el rol maestro.

En concordancia, el mismo trabajo de investigación mencionado en el párrafo anterior, enfatiza en que... *“El docente debe repensar el ¿Por qué? ¿Para qué?, de enseñar, en diálogos*

*constantes con sus pares para la reflexión de aspectos importantes que contribuyan a la consolidación de metas colectivas”... (Esta apreciación se toma del apartado de marco conceptual, p. 56)<sup>8</sup> lo que permite trascender del cómo enseñar, tan reiterativo en los procesos de enseñanza, por lo que la necesidad de preguntarse como maestro sobre la pertinencia de las propuestas es sumamente relevante para situar la profesión del docente desde la rigurosidad reflexiva y crítica que busca siempre la contribución a los procesos formativos de los sujetos, por lo dicho es necesario que la formación de maestros se asuma “desde la posibilidad de cuestionar las verdades acabadas, de crear una necesidad de saber, de reflexionar sobre todos los paradigmas e ideologías desde los cuales se configuran los sujetos, como una oportunidad para repensarse, estar en permanente aprendizaje y deconstruir las seguridades que brinda el sentido común en relación con quiénes somos como sujetos sociales, culturales, políticos, afectivos, cognitivos. Así, la formación de maestros no es la opción para simplemente informarse, entrenarse para una función posterior, sino la posibilidad de reflexionar, hacer preguntas, ver contradicciones, pensar divergentemente, mirar críticamente las realidades pedagógicas, consciente de que hace parte de ellas y de su transformación” (Rincón y Sierra, 2013.p.7). Lo señalado permite exponer que las claridades conceptuales en torno a la oralidad que puedan ser promovidas, no pueden ser una realidad en el accionar con los niños y las niñas si no hay apertura por parte del maestro, en donde exista una afectación de aquello nuevo que enriquece su rol y que le permite romper con las réplicas de formas de enseñanza de la oralidad en donde no importa la intencionalidad y la incidencia de ello en los procesos formativos de los sujetos.*

La necesidad de asumir el rol maestro desde la reflexión es sumamente relevante para la resignificación de la profesión y más aún para la generación de propuestas intencionadas, en este caso, en torno a la oralidad, lo que le dará indudablemente otro lugar en los procesos de

enseñanza de la misma y visibilizará a los niños y niñas como sujetos partícipes de los múltiples aprendizajes que construyen en su interacción con otros.

### 7.3.3 Evaluación

Como última categoría emergente, se presenta *la evaluación* como parte del trabajo pedagógico en torno a la oralidad en seis de los trabajos de investigación reseñados. Se inicia por lo tanto, con uno de los trabajos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual utiliza la evaluación como herramienta, interesante esto, en la medida en que posibilitó resolver dudas de los niños y de las niñas, aun así, pudo haber sido más significativo si en referencia a las preguntas del cuadro implementado, existieran más opciones de respuesta, dejando de encasillarlas en contestar si o no; lo anterior permite preguntarse ¿Qué entiende la autora de este trabajo en específico por evaluar la producción de los niños y niñas?, ya que es un concepto que se enfoca sólo en describir la realidad del sujeto, buscando tan únicamente medir el aprendizaje del mismo, por ende, la evaluación en este caso puede ser “entendida como una medición (...) utilizada en los sistemas educativos, establecer índices del logro educativo de un país, y enmarcar la realidad educativa en criterios de lo medible y lo cuantificable mediante indicadores, porcentajes y estándares” (Vargas, 2001, p. 42). Apuntando esto a una perspectiva tradicional de la evaluación en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la oralidad

Otra perspectiva de evaluación diferente, surge en un siguiente trabajo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en donde se infiere su intencionalidad, ya que involucró a los estudiantes y a la maestra titular, otorgando otro sentido a la evaluación desde una postura constructivista, en tanto es un proceso reflexivo y crítico que tiene en cuenta momentos en el proceso de aprendizaje, además de concebir un componente cualitativo desde donde se emiten



conceptos y juicios que reconoce el desarrollo del estudiante. A partir de esta postura la oralidad fue la garantía para que los niños expresaran sus sentires, además de validar las voces de sus compañeros, evidenciando un proceso que poco a poco los llevó a un empoderamiento de la palabra. Se deduce que este proceso, permitió reconocer la evaluación en beneficio de la formación, en donde los estudiantes al ser partícipes, posiblemente hayan encontrado sentido y significado, trascendiendo la concepción de evaluación reducida a una nota, a una calificación.

A pesar de lo expuesto, se cree, que pudo haber sido interesante que la evaluación realizada por la maestra titular no sólo estuviera pensada en el trabajo de los estudiantes, sino hacia su labor misma como aspecto importante para reflexionar y en ese sentido, transformar sus prácticas.

Del mismo modo, se identifica cómo otro de los trabajos de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, apunta a la reflexión constante en perspectiva a los procesos de evaluación que aborda, la reflexión además de enfocarse en los procesos de los niños y las niñas, se vuelve parte del quehacer docente, posibilitando que se concreten a futuro en la transformación de prácticas en torno a la oralidad.

Así, la reflexión como parte de la transformación de prácticas, se evidencia claramente en los tres trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde la evaluación puede ser entendida en la búsqueda de la transformación de la realidad dentro de la pedagogía crítica, donde la evaluación “se concibe como un proceso de autorreflexión y de producción de conocimiento que realizan las y los participantes sobre la teoría y la práctica desde su propia acción”(Vargas, 2001,p.41), por consiguiente, no se limita únicamente a reflexionar sino que trasciende ello en la generación de cambios, por lo que las maestras en formación, autoras de estos trabajos de investigación, lograron que las maestras titulares partícipes de las propuestas pedagógicas,

apropiaron un proceso de reflexión en torno a sus prácticas alrededor de los procesos orales, para lo cual las claridades conceptuales fueron determinantes al pensar en la intencionalidad de las acciones y fueron posibles a partir de los conversatorios con las maestras en formación; surge por tanto “la reflexión-acción-reflexión en donde los conocimientos producidos mediante la evaluación se revierten a los propios actores del proceso, en la dinámica transformadora de su práctica, que provoca de nuevo la reflexión” (Vargas, 2001,p.42).

Se desea subrayar que, las maestras en formación, autoras de los trabajos de investigación de la UPN no fueron evaluadoras externas con la intención de hacer juicios de los procesos de las maestras titulares, sino apoyo en la resignificación de prácticas desde la claridad de conceptos y el reflejo de ello en las intervenciones con los niños y niñas, permitiendo que las docentes titulares se cuestionaran constantemente por la pertinencia e intencionalidad de las acciones propuestas, el pensar en qué podría mejorarse y resaltar aquello que fue contribución en los procesos de los niños y niñas para generar más iniciativas y como sujetos de aprendizaje, porque ellas también se transformaron y aprendieron, es decir, la evaluación como potenciadora de aprendizajes y no como calificación del hacer de otros y del propio, esto enmarcado desde una perspectiva interaccionista de la evaluación.

## 7.4 TABLAS

A continuación se relaciona la información que se considera es importante, aunque no haga parte de las categorías previas y emergentes de la investigación documental, pero que posibilita un mapa de los hallazgos y contribuye a dar cuenta de los objetivos de este trabajo monográfico.

INSTITUCIONES	TRABAJOS ENCONTRADOS	OBJETIVO GENERAL	RANGO DE EDAD	TIPO DE ESCENARIO	METODOLOGIA	NIVEL EDUCATIVO	DESDE DONDE SURGE EL TRABAJO DE LA ORALIDAD	FUENTES CONCEPTUALES PARA EL ABORDAJE DE LA ORALIDAD
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	3	Promover procesos de reflexión sobre la forma como se concibe y se lleva a cabo la asamblea por parte de las maestras egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN, que hacen parte del equipo docente de la fundación aeioTU con miras a profundizar conceptualmente al respecto y en consecuencia resignificar las prácticas pedagógicas que potencian el desarrollo de la oralidad en niños y niñas menores de cinco años.	2 a 5 años	Escenario social de carácter no formal.	Paradigma cualitativo, desarrollado a partir de la metodología praxeológica.	Pregrado	Reconocimiento de ausencia en el contexto investigativo a nivel nacional de un trabajo pedagógico de la oralidad en niños menores de 5 años.	Bajtín, Kamii, Freinet, Portillo y Sánchez, Calsamiglia y Calsamiglia y Tusón, Schön y Tardif, Rodríguez y Camps. OEI, "Proyecto de investigación practicas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años", políticas públicas nacionales y distritales.
		Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras titulares y de las maestras en formación que promueven la oralidad en niños de 3 a 4 años de la escuela maternal de la UPN en el marco del trabajo por proyectos a través del genero discursivo dialógico con miras a la configuración social del niño	3 y 4 años	Escenario social de carácter no formal.	Perspectiva investigativa socio-crítica, explicitando la realización del trabajo con docentes desde la metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAPE)	Pregrado	Parte de la observación de las prácticas pedagógicas de las maestras titulares, en donde se visualiza que asumen la oralidad como un acto natural y que necesitaban de más elementos conceptuales para así enriquecer los procesos comunicativos de los niños.	De Vygotsky, Bajtín, Baena, Delfos, Cestero, Ong, Tusón, Calsamiglia y Tusón, Gladys Jaimes Carvajal Tough, Gutiérrez, Núñez, investigaciones del Grupo de Comunicación lenguaje e infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.
		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.	2 a 4 años	Escenario social de carácter no formal.	La metodología de Investigación es Acción Pedagógica, desde un enfoque socio-crítico	Pregrado	Surge desde evidenciar que las prácticas por parte de las maestras titulares en oralidad no eran intencionadas	Vigotsky, Bajtín, Walter Ong, Halliday, Tusón, Brunner, Camps, Jolibert, Rodari, Cestero, Camus, Goodman, Bernal, Jaimes, Rincón, Gutiérrez, Baena, Rodríguez.

INSTITUCIONES	TRABAJOS ENCONTRADOS	OBJETIVO GENERAL	RANGO DE EDAD	TIPO DE ESCENARIO	METODOLOGIA	NIVEL EDUCATIVO	DESDE DONDE SURGE EL TRABAJO DE LA ORALIDAD	FUENTES CONCEPTUALES PARA EL ABORDAJE DE LA ORALIDAD
UNIVERSIDAD DISTRITAL	5	Potenciar y cualificar la oralidad en los niños y niñas de 6 a 8 años a través de diferentes acciones pedagógicas en el marco de un proyecto de aula.”	6 a 8 años	Institución pública	Es una investigación de orden cualitativo. Su método de Investigación es: investigación-acción participativa.	Especialización	Surge de las dificultades de la oralidad de los niños sujetos de la investigación	Vygotsky, Halliday, Calsamiglia, Tusón, Goodman, Baena, Bonilla, Rodríguez Luna
		Contribuir al desarrollo de la oralidad en niños de tres y cuatros años de edad a partir de diferentes estrategias	3 y 4 años	Institución privada	Es una investigación de orden cualitativo. Su método de Investigación es: investigación-acción participativa.	Especialización	Surge por la necesidad de contribuir significativamente al desarrollo de la oralidad en los niños	Vygotsky, Bruner, Piaget, Ong, Jaimes, Rodríguez
		Determinar y analizar las relaciones existentes entre el ambiente de aprendizaje escolar y el desarrollo de la oralidad en niños y niñas de 4 años	4 y 5 años	Institución privada	Es una investigación de orden cualitativo. Su método de Investigación es: investigación-acción.	Pregrado	Surge al evidenciar como los métodos tradicionales ya no son una vía para que se den aprendizajes orales en los niños	Vygotsky, Bruner, Piaget, Ong, Halliday, Miretti, Jaimes, Rodríguez
		Cualificar la producción discursiva por medio de un Proyecto de Aula que involucre actividades auténticas y significativas con niños de preescolar del jardín infantil “Gimnasio los Ángeles”.	4 a 6 años	Institución privada	Es una investigación de orden cualitativo. SU método es investigación acción- participativa	Especialización	Surge desde las dificultades de establecer diálogos y de relacionarse entre los niños y a su vez con las maestras.	Vygotsky, Bajtin, Walter Ong, Halliday, Carton, Goodman, Baena, Cortes, Jaimes y Rodríguez
		Construir un estado del arte de los trabajos de investigación en maestría y doctorado sobre oralidad en la primera infancia del periodo comprendido entre los años 2005-2012, tanto en el contexto colombiano como en el de países europeos y latinoamericanos.”	No definido	No definido	Investigación documental, teniendo un enfoque descriptivo.	Especialización	Parte de reconocer la oralidad como un campo poco explorado y con grandes posibilidades para plantear proyectos curriculares en torno al desarrollo de los sistemas fonético, semántico, sintáctico y pragmático, así como su enseñanza y aprendizaje.	No definido

INSTITUCIONES	TRABAJOS ENCONTRADOS	OBJETIVO GENERAL	RANGO DE EDAD	TIPO DE ESCENARIO	METODOLOGIA	NIVEL EDUCATIVO	DESDE DONDE SURGE EL TRABAJO DE LA ORALIDAD	FUENTES CONCEPTUALES PARA EL ABORDAJE DE LA ORALIDAD
UNIVERSIDAD JAVERIANA	2	Reconstruir y analizar los principios de la enseñanza que orientan las situaciones didácticas en tomo a la oralidad en el grado 1B	5 y 6 años	Institución privada	Es una investigación de orden cualitativo. Su método es la teoría fundamentada	Maestría	Surge de los intereses de las autoras por querer resignificar la oralidad en el marco de las habilidades comunicativas	Halliday, Abascal, Tusón, Calsamiglia, Baena, Burbules, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Lineamientos Curriculares de Preescolar, Orientaciones Curriculares para el Campo de comunicación arte y expresión
		Estudiar las formas didácticas con las cuales las maestras de un colegio privado de Bogotá, posibilitaron procesos de oralidad en grado transición desde las diferentes áreas del conocimiento (sistemas, tecnología, dimensión comunicativa y dimensión cognitiva)	5 y 6 años	Institución privada	Es una investigación de orden cualitativo inductivo desarrollado en el plano de una sistematización de datos	Pregrado	Surg de reconocer a la oralidad como un espacio con poca elaboración y análisis en comparación con la lectura y la escritura.	Vilá Santasusana, Tusó, Jaimes Carvajal, Puyuelo Sanclemente, Jaimes Carvajal y Ballesteros, Vigotsky en Garton, A. y Pratt, Ch.; Parra, Quiles Cabrera. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, Estándares curriculares de Educación, Referentes de fundamentación y ejes curriculares, Lineamiento pedagógico y curricular.

#### *7.4.1 Análisis sobre la información de las tablas*

A partir de la realización de las tablas, se logra identificar el lugar que ocupan las universidades públicas con respecto a la producción investigativa, pues se evidencia cómo ha tomado relevancia el realizar investigación en el campo del lenguaje más puntualmente sobre la oralidad y cómo estas universidades tienen una mayor incidencia en investigativa tanto en especialización como en pregrado.

Lo anterior, también revela que son diversos los niveles de formación en los que se está dando espacio para preguntarse sobre este tipo de investigación, pues hay la misma cantidad de producciones tanto en pregrado como en estudios superiores, aunque se hace la salvedad de que elaboraciones en pregrado son de años más recientes que los de las especializaciones, permite mostrar como el interés por investigar sobre oralidad ya permea el pregrado en todas las universidades abordadas.

De igual forma, metodológicamente predominan las investigaciones de orden cualitativo, con un método de investigación acción – participativa, lo que lleva a concluir muy posiblemente que existe un interés claro por la cualificación y transformación de prácticas en el aula por parte de la mayoría de autoras de las investigaciones en las diferentes universidades.

Así también, se logra identificar que estas investigaciones sobre oralidad se realizaron con preponderancia en escenarios privados y de educación formal, con niños y niñas mayores de 4 años, por lo que cabe señalar que aún hay mucho por indagar en esta campo del saber en otros tipos de escenarios como son los de educación pública y los de educación no formal, además de que se necesita un trabajo fuerte a nivel investigativo con sujetos menores de 4 años, pues en ellos la oralidad es sumamente importante y es necesario potenciarla significativamente.

Finalmente, desde los objetivos se logra analizar que todas las universidades muestran un interés por desarrollar, resignificar o potenciar la oralidad, evidenciando con esto que es un campo en el que se necesitan desarrollos rigurosos, pues el que se planteen este tipo de objetivos lleva a inferir que la oralidad se reconoce ya como un saber importante que necesita ser investigado.

## 8. REFLEXIONES FINALES

En este apartado se recogen las intenciones que se plantearon en los propósitos de esta monografía, en donde se logra visibilizar que sí existen trabajos alrededor de la oralidad con la primera infancia, resignificando el imaginario respecto a la ausencia de estos por parte de las autoras del presente trabajo de grado, por lo que se logran identificar diez trabajos de investigación en relación al objeto de estudio en tres de las cuatro universidades indagadas y el CINDE.

Del mismo modo, la indagación permitió reconocer que la mayoría de los trabajos encontrados se ubican en espacios de educación formal y de manera preponderante con niños y niñas mayores de 4 años quienes en esta edad comúnmente comienzan a hacer uso de la palabra verbal, lo que puede significar una mirada reduccionista de la oralidad al asumirla como únicamente el acto de hablar, y en ese sentido, relegar la posibilidad de generar propuestas pensadas para los niños y niñas menores de tres años que se encuentran en instituciones de educación formal y no formal. Por tanto, asumir un trabajo pedagógico de la oralidad con esta población, se argumenta por ejemplo, en que la escucha debe iniciar desde mucho antes de hablar, pues es la posibilidad de irse reconociendo a través de los otros, cuando se inician los procesos de toma de turnos como se vive en las asambleas, ese aprendizaje posteriormente será central para los espacios de diálogo y de conversación, cuando el habla haga parte de su vida cotidiana, no por préstamo de voz principalmente de los otros, sino de apropiación individual.

Así, pudo evidenciarse que esta predominancia del trabajo pedagógico de los procesos orales en los escenarios formales de la educación, se debe posiblemente a la aparición de la Red Iberoamericana de estudios sobre Oralidad, en donde se empieza a visibilizar un interés



investigativo sobre esta modalidad del lenguaje por parte de los maestros y maestras. A su vez, se ubica la ley y el decreto que institucionaliza los niños y niñas a partir de los tres años en el sistema educativo formal de la ciudad de Bogotá, lo que puede explicar por qué del interés de los últimos dos años por realizar procesos de investigación en este campo de estudio con esta población.

A pesar de la preponderancia del trabajo de la oralidad en escenarios formales, es necesario destacar que desde los trabajos indagados se identificaron tres que realizan propuestas pedagógicas en escenarios no formales con niños y niñas de 2 a 5 años, lo que permite reconocer posiblemente un mínimo interés investigativo de la oralidad en el campo pedagógico con sujetos que aún no hablan, en este sentido, se destaca la importancia y necesidad de asumir iniciativas desde estas perspectivas que den paso a la potenciación de la oralidad con bebés, concibiéndolos como sujetos capaces de construir su significación de mundo, en las interacciones que teje con el adulto y pares, para de este modo adquirir paulatinamente su oralidad en dependencia de contextos sociales y culturales, de ahí la importancia de asumir una perspectiva sociocultural y discursiva de los procesos orales. En este aspecto, es crucial situar el préstamo de voz en el trabajo pedagógico intencionado de la oralidad, ya que en este proceso la maestra interpreta por medio de la palabra las intenciones del niño y niña dando significación a sus acciones, es decir, hace un préstamo de conciencia lo que les permite establecer relaciones entre sus acciones y las respuestas del adulto.

Los análisis, resultado del proceso de triangulación permitieron concluir con respecto a la categoría de oralidad que existe una constante en la mayoría de trabajos de investigación en el uso indiferenciado de los términos natural, innato y espontáneo con lo no intencional, situar

claridades sobre esto desde los análisis fue fundamental para reconocer como esta confusión y ausencia conceptual de términos incide en el trabajo de la oralidad a nivel pedagógico, para desde allí rescatar los procesos orales a partir de una perspectiva sociocultural que dista completamente de asumirla como un proceso natural de los sujetos, ya que de ser así, los desarrollos a nivel pedagógico no tendrían lugar, es por tanto, que esta modalidad del lenguaje debe asumirse en el marco de lo no intencional, reconociendo esto en las primeras construcciones del lenguaje de los niños y niñas en sus contextos familiares y cercanos, construcciones que se complejizan desde acciones intencionadas de la oralidad por parte del maestro.

Otro de los desarrollos que se concluyen entorno a la categoría de oralidad, es el asumir el habla como proceso preponderante de la misma por lo que fue necesario rescatar la escucha en un mismo nivel de importancia, y a su vez los componentes que enriquecen estos dos procesos de la oralidad siendo estos, lo proxémico, lo cinesico y paralingüístico, dando posibilidad a abordar propuestas pedagógicas de los procesos orales con niños y niñas que aún no verbalizan.

Una última conclusión de esta categoría, es el interés por dar la misma importancia a la oralidad en relación a los procesos de lectura y escritura, lo que se considera importante y necesario resaltar, ya que promoverá que esta modalidad se aborde cada vez con más fuerza a nivel pedagógico e investigativo, además de asumir a la oralidad como potenciadora del pensamiento en el niño y la niña, lo que facilita el desarrollo de las actividades discursivas de leer y escribir de manera significativa.

Todo lo expuesto, permite ratificar las elaboraciones del marco teórico de este trabajo de grado con respecto a la interrelación entre oralidad e infancias, ya que se logró identificar dos concepciones de infancias en la mayoría de los trabajos de investigación, la primera de ellas, da

cuenta de un niño y niña como sujetos cognoscentes en las construcciones que son capaces de hacer a partir del lenguaje; y la segunda, como sujetos sociales, desde esta última, los documentos de investigación de la UPN permitieron situar los procesos orales en concordancia a esta concepción, desde la posibilidad que tienen los sujetos de ser partícipes de la construcción de sociedad a partir de su oralidad.

Es así, como desde lo anterior, se reconoce que dependiendo de la concepción que el maestro tenga de los niños y las niñas, se determinara su accionar pedagógico alrededor de la oralidad, así como su concepción misma. Esto permite subrayar la importancia de asumir una postura de infancias en relación al trabajo pedagógico de la oralidad, lo que posibilitara comprender que las construcciones orales no serán las mismas, permitiendo pensar la oralidad en contexto.

Las claridades mencionadas movilizaron el pensamiento, el ser y hacer de las autoras de la presente monografía en la práctica pedagógica, asumiendo más conciencia de la intencionalidad del trabajo de la oralidad en correspondencia a la concepción de niño y niña que se asuma, además, se puntualiza que gracias a este trabajo de investigación, las autoras aprendieron a ser más reflexivas e inferenciales, promoviendo ello un trabajo intertextual riguroso, considerándose esto una contribución relevante a nivel investigativo que posibilitará profundizar en el campo de la oralidad en otros niveles de formación, por lo que se espera que este trabajo de grado sirva como antecedente para las elaboraciones del equipo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN.

### **8.1 Recomendaciones**

A continuación se presentan algunas recomendaciones que se espera contribuyan para futuros estudios sobre el abordaje de la oralidad en la primera infancia desde una perspectiva pedagógica y de investigación:

- Generar propuestas en torno al trabajo pedagógico sobre la oralidad pensadas para los niños y niñas menores de tres años que se encuentran en instituciones de educación formal y no formal.
- Destacar la importancia y necesidad de asumir iniciativas desde perspectivas investigativas y pedagógicas que den paso a la potenciación de la oralidad con bebés, desde la rigurosidad en la escogencia de términos y la conceptualización precisa y clara de oralidad e infancias.
- Reconocer la relevancia de asumir una postura de infancias en relación al trabajo pedagógico de la oralidad, lo que posibilitara comprender que las construcciones orales no serán las mismas, permitiendo pensar la oralidad en contexto.
- Posibilitar la profundización en el campo de la oralidad en otros niveles de formación.
- Abordar investigaciones sobre la oralidad y la infancia hiperrealizada y desrealizada.
- Se espera que este trabajo de grado sirva como antecedente para las elaboraciones del equipo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, Jordi (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 05/02/2015]. <http://www.ucla.edu.ve/dac/Departamentos/coordinaciones/informaticai/documentos/La%20Multimedia%20y%20sus%20implicaciones.htm>
- Bajtín, M.M (1982) “Estética de la creación verbal.
- Baquero. R (1997) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial Aique. Argentina.
- Baquero, R (1996) Análisis de Vigotsky, según Ricardo Baquero.
- Bernal, G (2005) tradición oral, escuela y modernidad. Bogotá: Cooperativa Ed. Magisterio.
- Cajiao. F (1997) El Desarrollo del Lenguaje y la Construcción de Conocimiento. Revista Colombiana de Psicología. Recuperado de [2015. 25 de febrero]. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TEXTO-SOBRE-LENGIAJE-FRANCISO-CAJIAO.pdf>.
- Camps .A. (2012) Hablar en Clase, Aprender la lengua. Departamento de la lengua y la Literatura Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jaimes. G y Rodríguez. L (2008). El desarrollo de la Oralidad en el Preescolar, practica cognitiva, discursiva y cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Jaimes, G., Jurado, F., Niño, H., Vásquez, F., Gutiérrez, Y., Montoya, M.,. (2014). Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red.

- Código de la Infancia y la Adolescencia. (2006). “Ley 1098 de 2006”.  
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>. [Documento en línea]. [Fecha de consulta: 10/03/2015]
- Dulzaides. M Y Molina. A. (2004) “Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso” <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf> consultado el 13 de agosto de 2015. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud. Vol. 12, N 2
- Fandiño, G., Rueda, L., Contreras M., Mora, C., Echeverri, M., Méndez, M. (2011). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. [Libro en línea]. [Fecha de consulta: 24/02/2015].  
[file:///C:/Users/angie/Downloads/Lineamiento\\_pedagogico.pdf%202011.pdf](file:///C:/Users/angie/Downloads/Lineamiento_pedagogico.pdf%202011.pdf)
- Gamboa P, Pérez L (2014). “De objeto a campo de estudio. Aportes para el debate en la licenciatura en educación infantil”. Documento en construcción.
- Gonzáles, M; Castro, Z; Quinche, C & Ibáñez, M. (Mayo, 2013). Una mirada crítica a la perspectiva de derechos y una propositiva sobre el niño como sujeto. Grupo de estudio realidades sociales de la infancia.
- Gonzales, M; Rincón, C. (2008). El trabajo de grado en el proyecto curricular de educación infantil.
- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010.
- Lucci, Marcos Antonio. (2006) la propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica.

- Martínez, E. (2013). Los estados de conocimiento de la investigación educativa: su objeto, su método y su epistemología.
- Molano, C., Castro, L., Cárdenas, B., Turriago, C., Gómez, M., Liévano, L., Acosta, M., Camargo, M., Valderrama, N., Buitrago, E., Vázquez, L., Reyes, Y., (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral” Documento # 20. [Libro en línea]. [Fecha de consulta: 05/11/2014]. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article341487\\_doc25.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article341487_doc25.pdf)
- Mostacero, R (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas.
- Narodowski, Mariano (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.
- Narodowski, Mariano (2013) Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño” <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/2686/2301>
- López, F (2002). El análisis de contenido como método de investigación.
- Pérez, G (2007). “Investigación cualitativa. Retos e interrogantes”.
- Postman, Neil. (1982) La desaparición de la niñez
- Rodríguez. M. (1995) “Hablar” en la Escuela: ¿para qué?...¿Cómo?. Blog de Área de Formación Docente.
- Sánchez, M. (2001). Módulo de fundamentos de investigación.
- Sánchez M y Vega J. (2003) “Algunos aspectos teóricos- conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información”

- Secretaria Distrital de Integración Social y Secretaria de educación Distrital. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de Educación. Resolución N° 188 del 24 de Enero de 2007.
- Tusón. A. (1994). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse.
- Van Dijk, Teun A. (1980) Estructuras y funciones del discurso.



## 10. ANEXOS

### 10.1 RESEÑAS CRÍTICAS

**Anexo 1:** Reseña 1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cualificación de la oralidad en niños de transición a través de secuencias didácticas en un proyecto pedagógico.

**Anexo 2:** Reseña 2. Universidad Pedagógica Nacional. Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN.

**Anexo 3:** Reseña 3. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El juego una estrategia significativa en el desarrollo de la oralidad en niños y niñas de 3 y 4 años de edad.

**Anexo 4:** Reseña 4. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ambientes de aprendizaje y oralidad infantil.

**Anexo 5:** Reseña 5. Pontificia Universidad Javeriana. Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar.

**Anexo 6:** Reseña 6. Universidad Pedagógica Nacional. La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN.

**Anexo 7:** Reseña 7. Universidad Pedagógica Nacional. Resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas y en formación de la UPN que promuevan la oralidad a partir del diálogo como una práctica discursiva que incide en el desarrollo social del niño(a) de la Escuela Maternal de la UPN.

**Anexo 8:** Reseña 8. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Aproximación al Estado del Arte de trabajos de investigación en maestría y doctorado sobre oralidad en la primera

infancia del periodo comprendido entre los años 2005-2012.

**Anexo 9:** Reseña 9. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Potenciación y cualificación de la oralidad en los niños y niñas de primero en la institución educativa distrital Fernando Mazuera Villegas.

**Anexo 10:** Reseña 10. Pontificia Universidad Javeriana. La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula.

**Anexo 11:** Comunicado Biblioteca de Paiba de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integración de los elementos técnicos de los medios de comunicación para el mejoramiento de la oralidad en los preescolares.

## **Anexo 1: Reseña 1**

### **INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO**

**Tipo de documento:** Monografía de grado: Proyecto pedagógico

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico LPP 31/2009

**Título:** Cualificación de la oralidad en niños de transición a través de secuencias didácticas en un proyecto pedagógico

**Autor (es):** Luz Milena Chaparro Castro

**Director:** Blanca Liliana Bojaca Bojaca

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá 2009 en el Jardín infantil “Gimnasio los Ángeles” de carácter privado.

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos.

**Palabras claves:** Lenguaje, Oralidad, Escritura, Géneros discursivos, pedagogía de proyectos, proyecto de aula, etnografía, investigación acción – participativa.

**Fuentes bibliográficas:** Las fuentes bibliográficas se desarrollan desde el interaccionismo.

-Fuentes primarias: Vigotsky, Bajtin, Walter Ong, Halliday, Vassileff.

-Fuentes secundarias: Garton, Cassany, Goodman.

-Fuentes terciarias: Baena, Cortes, Jaimes y Rodríguez, Pinilla, Austin, Searle

**Metodología de investigación:** el tipo de investigación del presente trabajo es de orden cualitativo. El método es investigación acción- participativa, basado en la etnografía.

**Reseña elaborada por:** Sandra Milena Gaona Suarez

**Fecha de elaboración de la reseña:** 20 de Mayo de 2015

## **1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO**

Es una investigación desarrollada en un Jardín de carácter privado, con once niños, de edades entre los cuatro y los seis años de edad en el curso de transición, en el cual se destaca porque algunos alumnos poseen un nivel académico favorable para el aprendizaje colectivo, ya que son hijos o tienen familiares que son profesores de preescolar y primaria, por lo que la autora resalta el papel de estos niños, debido a que ayudaron a sus otros compañeros.

En la contextualización la autora da cuenta de la mirada pedagógica que maneja la institución, desde los objetivos principales del PEI los cuales consisten en: “propiciar espacios de formación integral partiendo de las emociones, motivaciones e intereses de los niños y niñas y desarrollar con responsabilidad sus destrezas, habilidades y competencias...” (PEI de la institución citado por Chaparro. Pág, 4)

Con ello la institución también propone un plan de estudios alrededor de distintas dimensiones del ser humano donde se contemplan siete, entre ellas la Dimensión Comunicativa la cual resalta la capacidad para significar todo lo que le rodea al niño a través de las interacciones con los demás. Con los aportes del PEI la autora hace evidente el distanciamiento que existe entre el decir y el hacer en la institución por esta razón surge la siguiente problemática observada en el jardín donde los niños tienen dos profesoras una en la mañana y otra en la tarde y las actividades en el aula son de orden manual como cortar, pegar, rasgar y picar entre otras y el uso de las letras lo hacen en un contexto aislado de su realidad ya que siguen una cartilla de manera homogénea para todo el grupo.

La problemática surge del observar las clases y evidenciar las dificultades en las interacciones de los niños entre sí y con las maestras, así mismo, la elección de este grupo se debe al tipo de problemática que los niños tienen con sus compañeros y con las profesoras, lo mismo que a las dificultades observadas en la enseñanza y el aprendizaje de actividades discursivas, por lo tanto para llegar a formular el problema se observaron varias clases, en las que, la interacción verbal es unilateral pues es la maestra quien habla y los niños se limitan a reacciones no verbales, ya que ellos deben estar quietos y callados la mayoría del tiempo (observación e las clases), además los enunciados de la maestra se limitan a órdenes y regaños, y se expresan utilizando preguntas retóricas, es decir, que no busca ni espera respuesta por parte de los niños. Por consiguiente este tipo de preguntas no invitan al diálogo, por el contrario, los niños responden tan solo a las órdenes de las maestras por medio de actos no verbales o en algunos casos ellos utilizan la queja o la acusación como medio de interacción con el adulto. En una de las situaciones observadas en clase una de las maestras tilda a uno de los niños de perezoso relacionándolo con su apellido Pérez a lo que el niño señala “yo no soy perezoso” y expresa cierta molestia.

A partir de las anteriores deducciones la autora plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo cualificar la producción discursiva en niños de preescolar, a partir de la realización de un proyecto de aula en el Jardín “Gimnasio los Ángeles”?

El objetivo general de la autora de este trabajo es el siguiente: “Cualificar la producción discursiva por medio de un Proyecto de Aula que involucre actividades auténticas y significativas con niños de preescolar del Jardín infantil “Gimnasio los Ángeles”, seguido a ello, como objetivos específicos propone:

-“Facilitar a los niños de preescolar espacios para interactuar verbalmente de manera eficaz y pertinente con adultos y con sus pares en situaciones auténticas”

-“Desarrollar un proyecto de aula en donde las secuencias de actividades permitan la participación de los niños haciendo uso de una importante variedad de actos discursivos”.

-“Incentivar el trabajo cooperativo en las actividades del proyecto de aula de manera que transformen las interacciones verbales y no verbales con sus diferentes pares comunicativos”.

-“Desarrollar una investigación cualitativa con fundamentos teóricos y metodológicos, los cuales se ponen en práctica en el desarrollo de un proyecto pedagógico, con el fin de cualificar los aprendizajes de lenguaje en los niños y en los profesionales de la educación”.

Después de darse a conocer los objetivos que guiaran dicho trabajo, se enfoca en exponer los tópicos que serán el soporte conceptual para las diferentes actividades de lenguaje. Comienza partiendo de dos grandes temas: la concepción de lenguaje y la pedagogía de proyectos como herramienta de reflexión.

Empieza, con dar una definición sobre lenguaje con autores como: Goodman “el lenguaje comienza como un medio de comunicación entre los miembros de un grupo. (...) El lenguaje permite la conexión entre mentes humanas, de un modo increíblemente sutil y complejo” (citado por Chaparro Pág 15). También retoma citas de Halliday (1982), que habla que el lenguaje debe interpretar toda nuestra experiencia, de manera que esté vinculada con el contexto. Por lo que el lenguaje es eminentemente social y lo sustenta con Garton (1994) quien plantea que es importante que participen al menos dos personas en el intercambio de la información.

Después retoma las funciones del lenguaje desde Halliday (1975), donde habla de tres funciones principales, el ideacional donde el lenguaje es un medio para representar el mundo

real. La función interpersonal, que le permitirán establecer y mantener las relaciones sociales y la tercera y última la función textual, en la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y en la situación en la que se emplea.

Así mismo, habla de niveles o sistemas desde Baena (1996) el cual explica cada uno de los sistemas de la lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) para darle paso a los actos de habla, la cual dice que no son solo actos lingüísticos, sino que estos actos deben tener una intencionalidad de quien los produce y deben generar más actos en quien los recibe, esto lo sustenta con Cortes “la mínima unidad de comunicación, en que se unen la fuerza ilocutiva y la forma lingüística, independientemente de la unidad oracional” (2003:38, citado por Chaparro)

A continuación retoma a (Austin, Searle, 1976, retomado por Calsamiglia) los tres tipos de habla lo cuales son: acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo. Posteriormente a través de Calsamiglia retoma las tipologías de los actos de habla (asertivos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos)

Luego, la autora explica las modalidades del lenguaje, donde encontramos la oralidad y la escritura. Comienza explicando la oralidad como la primera práctica con la que el niño construye su experiencia que le ha enseñado el mismo medio en este caso la familia. La oralidad para el niño es la manera de relacionarse con el mundo, para sustentarlo retoma a Jaimes y Rodríguez quienes dicen que es “a través de la oralidad el niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente” (1991: 30)

Al respecto, otra afirmación muy importante sobre oralidad, es cuando el niño cambian de contexto e ingresa a una institución educativa se hace evidente una disminución de su modelo

comunicativo, este desarrollo lo sustentan con otra cita de Jaimes y Rodríguez (ibíd., 31) “mientras que en el hogar la oralidad responde a necesidades el niño, en el contexto escolar la palabra se orienta a propósitos institucionales centrado en la oposición de la norma, el diagnóstico y la verticalidad”.

Por otro lado, cabe resaltar que la oralidad involucra los procesos de hablar y escuchar, las cuales son experiencias que el niño reconoce de su entorno, cita a Ong dice que (1987:172) “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une los seres humanos entre sí en la sociedad” al desarrollar esta cita la autora hace el siguiente planteamiento “la oralidad para el niño es espontánea” y cita a Vigotsky “para el niño el hablar están importante como el actuar para lograr una meta. Cuando más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo (...)” (1989:49)

Por otra parte, describe los elementos no verbales de la oralidad **desde Calsamiglia** “la **modalidad oral es natural**, propia del ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en y con el cuerpo aprovechando casi en su totalidad todos los órganos (...)” (1999:15) por esta razón la oralidad es acompañado o se enriquece con los movimientos del cuerpo, los gestos, las posturas la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz. Así mismo, resalta dos elementos, lo proxémico (manejo del espacio ya sea social o individualmente) y los cinéticos, que son los movimientos corporales.

Posteriormente, habla de los géneros discursivos desde Bajtin que dice que para la existencia de un género se debe tener en cuenta varios factores: los temas, la estructura interna, el



registro o estilo funcional y la estabilidad de todo lo anterior. Para la reflexión del proyecto se refiere a tres tipos de géneros discursivos la narración, la argumentación y la descripción.

Por otro lado, retoma planteamientos de varios autores como Rodríguez y Pinilla, Vigotsky y Cassany para planeamientos sobre la escritura. En otro subtítulo se encuentra la pedagogía por proyectos que surge como una alternativa para alumnos y maestros en busca de un conocimiento con una metodología flexible que parta de su contexto y alcance los fines propuestos por la institución, para sustentar esta idea retoma los planteamientos de Vassileff en su libro el cambio social: “asumo la pedagogía como un conjunto de situaciones y de relaciones sociales experimentada por los formadores y los sujetos en formación, cuya cohesión radica en la enunciación de la finalidad” (1999:13) así mismo, hace desarrollos en las características más sobresalientes en la pedagogía por proyectos que deben estimular el trabajo en forma grupal, colectiva y cooperativa, la interacción comunicativa entre docente y alumno, autonomía y aprendizaje por parte del alumno entre otras características.

Por lo anterior, se puede comprender que la pedagogía por proyectos tiene variante y matices que siempre deben tener como punto de partida al estudiante, por esta razón, los aprendizajes significativos retomando a Rodríguez Luna, se basan en los intereses de los estudiantes, además, también hace desarrollos desde Vassileff que dice” que es el desarrollo de capacidades de proyección de los sujetos en formación para lograr una transformación de su relación con el mundo” (1999:28)

La pedagogía de proyectos propone el trabajo de varios tipos de proyectos en este caso se retomara el proyecto de aula, el cual se considera como un procesos de construcción colectiva de conocimiento, donde se intervienen las experiencias previas, las reflexiones de los estudiantes, desde su entorno cultural, social y afectivo. El proyecto de aula es una propuesta

didáctica en la cual se pretende dar solución a un problema. Después cita a Jolibert “en la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar, se crean situaciones más favorables para el aprendizaje” (citado por Rodríguez y Pinilla, 2001:14) Para el desarrollo del proyecto de aula se tiene en cuenta los siguientes elementos, según Rodríguez y Pinilla (2001:15): planificación del proyecto, puesta en práctica, finalización y evaluación el proyecto y sistematización de aprendizajes logrados, en este último punto es interesante ver que concepción de evaluación tiene el presente trabajo, ya que lo definen “como el reconocimiento de los diferentes aspectos que funcionaron o no y por qué de ello” (Pág, 33).

Por lo anterior, los proyectos de aula son herramientas para los profesores y alumnos que le ayudaran alcanzar aprendizajes en cooperación de todos los involucrados en el proyecto. Con los proyectos se brindan herramientas tanto para los profesores como para los alumnos. En la escuela este aprendizaje se da en la interacción maestro-niño y niño-niño, por esta razón, Vigotsky con su elaboración sobre la zona de desarrollo próximo definida como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (1989:84) esto denota una clara perspectiva interaccionista. En cuanto a los referentes metodológicos, el tipo de investigación de este trabajo es de orden cualitativo, orientado a la realidad social de determinada población, en este sentido se apoya en los planteamientos de Bryman, citado por Bonilla: quien dice que la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de

la gente que está siendo estudiada (...).por lo tanto tal investigación hace énfasis en los comportamientos, valores y actitudes de las personas que se están observando.

Para llevar a cabo dicha investigación se hace necesario recurrir a una metodología, la cual es la etnografía, dirigida a problemas de índole social, por ende es un aliado en el abordaje de la educación. Además se parte de la investigación acción participativa, donde se involucran todos para darle solución a diferentes situaciones que se presentan en el aula e clase. Las herramientas para llevar a cabo dicha investigación fueron las grabaciones de las clases y transcripciones de las interacciones verbales de cada una de ellas haciendo uso de unas convenciones en las transcripciones de los diálogos, el uso de los diarios de campo en donde se registraron las interacciones y costumbres entre el grupo con el que se va a trabajar, fotos, lectura de documentos institucionales que le ayudan a contrastar los parámetros de la institución con lo que realmente sucede en el aula de clase, lectura de cuadernos y material elaborado por los alumnos que le permitieron evidenciar, como ellos asumen el proceso de aprendizaje y cuando es significativo o no.

En relación a la metodología pedagógica, la autora propone como estrategia, las secuencias didácticas que fueron importantes para proponer, ejecutar y evaluar las actividades que se llevan a cabo en la enseñanza y el aprendizaje que partirán según Jolibert (1998):

- Identificación del conocimiento previo de los alumnos.
- Contenidos para desarrollar en el aula, que sean significativos para los niños.
- Negociación de las actividades para el desarrollo de la autonomía.
- Reflexión sobre las acciones para desarrollar la Metacognición.

Por lo tanto las secuencias didácticas, constituyen el núcleo de la didáctica, el aquí y el ahora; con ellas a si mismo se pone en juego el éxito o el fracaso de dicho proceso de enseñanza

aprendizaje. Estas implican la planificación, la ejecución y la evaluación de un determinado tema.

En cuanto al desarrollo del proyecto de aula titulado como “**Ángeles Rancheros**” con el que se buscó generar espacios para la elaboración de discursos más diversos que posibiliten la construcción colectiva de conocimientos y los desarrollos del componente oral y escritural, los cuales, se desarrolló en cuatro fases, como primera encontramos la fase de negociación, donde los niños escogieron el tema y el nombre del grupo participando de manera activa dando posibles opciones de nombre y luego por votación escogieron “Ángeles Rancheros”.

Como segunda, está la fase de planeación, en esta se les asignaron una serie de tareas a los niños con el fin de obtener conocimientos significativos, por medio de la asignación de algunas tareas, como el investigar sobre los personajes (mariachis) que estaban trabajando en el proyecto de aula.

La tercera fase es la ejecución, en la que se implementaron siete secuencias didácticas compuestas de tres a cuatro talleres, partiendo casi siempre de preguntas, la primera secuencia didáctica partió del siguiente interrogante: ¿quiénes y cómo son los mariachis?, donde el objetivo era describir el personaje el “mariachi” y las diferentes actividades que el realiza. La secuencia número dos, consistió en indagar ¿Qué y cómo es una tarjeta de invitación? Y ¿cómo se escribe una invitación?, donde el niño y la niña debían reconocer la silueta de una tarjeta de invitación y elaborar una tarjeta de invitación para los padres de familia para que asistan al festival. En este mismo taller la estudiante utilizó una herramienta de evaluación la cual consistió en una tabla donde se preguntaba lo siguiente en relación a los datos que lleva una tarjeta de invitación:

PREGUNTA	¿SI?	¿NO?
----------	------	------

¿Tiene fecha?		
¿Tiene hora?		
¿Tiene lugar?		
¿Qué eventos?		
¿A quién va dirigida?,		
¿Tiene un final?		

Con dicha tabla buscaba aclarar dudas que los niños tuvieran sobre el taller el cual se resolvió en conjunto con los niños, ayudándoles afianzar su conocimiento, a evaluar su producción y a resolver las dudas que tenían frente al texto de la invitación.

La tercera secuencia didáctica fue sobre como ¿se visten los mariachis? Con el objeto de describir el traje típico e identificar su país de origen. La cuarta secuencia estaba dirigida a conocer la comida mexicana, donde los niños y las niñas debían establecer diferencias entre la comida mexicana y la comida colombiana. La quinta era el ¿cómo decorar los instrumentos que utilizan los mariachis? Donde los niños debían escuchar y comprender instrucciones para la decoración de los instrumentos que utilizan los mariachis. La sexta secuencia está enfocada a los ensayos de la presentación, con los cuales se busca favorecer la narración y evaluación

de experiencias sobre los ensayos que se realizan para el evento de cierre. Y la séptima secuencia fue el escoger las canciones que se iban a interpretar en el festival.

Y la cuarta y última la fase la evaluación, en donde se les pregunto a los niños sobre la experiencia con respecto a los temas que se trabajaron.

En cuanto a los análisis la autora hace el respectivo análisis de cuatro de las secuencias didácticas porque le aportaron al proyecto evidencias significativas para el desarrollo del proyecto de aula, la siguiente es la interpretación por parte de la investigadora en relación a las secuencias didácticas desarrolladas en el proyecto de aula:

El trabajo que se llevó a cabo en cada uno de los talleres propició e incentivo en un primer momento, la participación y la colaboración de los padres de familia en la indagación sobre los mariachis. Por otro lado los usos de los actos de habla en este dialogo se diversifico, ya que hubieron varias intervenciones por parte de los niños, además se propició que los niños pusieran en juego sus habilidades de escucha y las intervenciones violentas fueron reemplazadas por opiniones.

En un segundo momento, se comenzó a partir de preguntar para recordar lo que habían trabajado en los talleres anteriores, con ayuda de la maestra recordaban a través de preguntas como ¿Qué hicimos ayer? ¿De quiénes hablamos? Estas actividades les permitieron a los niños entablar diálogos con la maestra y entre ellos, sin necesidad de gritos o actos de violencia, todos dieron sus aportes sin que alguno de ellos se quedara sin opinar.

En un tercer momento, la investigadora plantea tres talleres que tienen como temática la tipología del texto a partir de una tarjeta de invitación, la cual en un principio buscaba que reconocieran visualmente la tarjeta de invitación, pero con el desarrollo de la actividad los niños demostraron que podían producir un tipo de texto primero partiendo del dibujo en forma

visual y luego en un escrito. Todo ello a partir del reconocimiento de la silueta textual, donde los niños conocieron algunos modelos de tarjetas de invitación y participaron haciendo aportes por lo que la autora resalta lo siguiente: “hacen uso de actos de habla diversos como es el caso de MAN1, MAN2, JUF, CAM (MAN: Manuela, JUF: Juan Felipe, CAM: Camilo) quienes utilizan actos asertivos ya que quieren informar y a la vez transmitir y generar en el oyente alguna reacción ante lo que se dice” (Pág 57)

La investigadora Milena hizo recomendaciones frente a como dirigirse a una persona, como levantar la mano y pedir la palabra mientras los demás hacen silencio. Posteriormente en la interpretación del taller dice que en ningún momento se buscó que los niños realizaran la lectura fragmentada, puesto que lo que se evidenció fue una lectura de imágenes y después un intento por descifrar la información que contienen el texto, tales aclaraciones la sustentó desde Jolibert citado por Chaparro, (2009) que dice “ leer no consiste en identificar y combinar letras y silabas, que, para leer, NO se trata, primero, de fotografiar y memorizar formas (letras, silabas) para luego combinarlas y más tarde comprender lo que se está leyendo” (1998: 206) con la anterior actividad busco romper con la enseñanza tradicional donde las letras y las silabas no tienen ningún sentido, por el contrario los niños participaron, despertándose en ellos el deseo por encontrar y comprender información en los textos.

Por esta razón se genera la siguiente inquietud ¿Por qué entrar hacer actividades de lectura y escritura sino se ha profundizado lo suficiente en lo oral?

Por lo que sustenta la autora es que el proceso escritural no lo busco inicialmente con las actividades, sino que en un principio solo se pretendió que se fortalecieran su habilidades orales al interactuar con los demás, por el contrario, los niños fueron más allá en el desarrollo del taller quienes lo expresaron, haciendo primero el dibujo para la tarjeta de invitación y

luego la reescritura con ayuda del adulto, por lo que la autora dice lo siguiente: “a lo largo de la secuencia, los niños no solo se limitaron a elaborar un dibujo, sino que se comprometieron en una actividad más compleja como es la escritura de una tarjeta de invitación para cada padre de familia” (Chaparro, 2009,Pág, 61)

Por consiguiente la investigadora reflexiona sobre el proceso que se llevó a cabo en estos tres talleres, ya que se partió de la oralidad, para llegar a la escritura y lo sustenta desde Jaimes quien afirma que “la oralidad se postula como elemento fundamental de la transición hacia la escritura, teniendo en cuenta sus potencialidades y contribuciones para el desarrollo individual y social” (1996:86) Como se evidenció, se trabajaron dos aspectos uno de ellos fue la reescritura que se dio en colaboración con el adulto, el segundo aspecto que se trabajo fue la conciencia fonológica como recurso para el reconocimiento de sonidos y así escribirlos dentro de una situación significativa como lo era la invitación para los padres de familia. Por esta razón al final de los tres talleres se realizado una herramienta de evaluación.

Otro de los talleres estuvo enfocado a conocer e interpretar una canción escogida por ellos, la cual analizaron partiendo del contexto de cada uno de los niños por lo que fue significativo , luego a través de las preguntas que la maestra realizaba posibilitaron y desencadenaron múltiples respuestas propias de cada uno de ellos, un claro ejemplo fue cuando les preguntaron que querían ser cuando grandes y por qué, todos los niños aceptaron este juego de lenguaje enunciando diferentes oficios y argumentando su elección.

Al realizar la evaluación del proyecto se les pregunto a los niños sobre la experiencia que tuvieron con cada uno de los temas que se trabajaron, siendo muy variadas las respuestas donde resaltaron algunas actividades del lenguaje que fueron valiosas par ellos (la autora no las enuncia).



Por otro lado para la autora, el proyecto de aula fue importante porque permitió “superar de forma natural el paso que están atravesando los niños de su oralidad y para comenzar a utilizar el lenguaje escrito como una nueva y maravillosa herramienta que les permite expresarse de un modo diferente” (Pág 76). Así mismo, durante el proyecto se pretendió que los niños utilizaran su oralidad para mejorar sus relaciones interpersonales, donde respetaran al interlocutor, donde todos los aportes que hicieron fueron importantes y ya para finalizar se muestran los logros, las dificultades y proyecciones, las cuales nos lleva a preguntarnos por la posición que son presentados, puesto que el papel del lenguaje en especial el de la oralidad debería ser resaltado entre de los primeros logros, ya que el objetivo general era la cualificación de la producción discursiva.

Como primer logro se resalta la re significación de las tareas manuales en el desarrollo del proyecto de aula.

El segundo hace énfasis en el logro de los niños que se les dificultaba la escritura, o se les hacía tediosa por lo que encontraron la manera de elaborar sus escritos de manera significativa y placentera.

El tercero resalta la importancia de la oralidad que tienen en esta etapa de la vida del ser humano ya que el querer y saber comunicar algo se volvió fundamental en los niños al igual que la escucha.

El cuarto resalta el papel del lenguaje en cada una de las actividades que buscaron que este tuviera un significado y que los enunciados se produjeran de manera coherente y adecuada en el contexto inmediato de los niños.

El quinto logro resalta la aplicabilidad de un proyecto de aula, en el que participaron no solo los docentes, sino que también los niños con sus familias en la consulta de los temas y a veces en la revisión de los trabajos.

El sexto logro, resalta la cualificación de la oralidad y la escritura. En la oralidad los actos de habla, la toma de turnos, el respeto y el escuchar al otro, fueron indispensables en el desarrollo del proyecto de aula, es decir la interacción verbal. En la escritura el reconocer e identificar la diversidad textual y vivenciar el proceso.

Como séptimo y último logro, habla del despliegue de habilidades que se evidenciaron en las interacciones verbales y no verbales.

En las dificultades, hablan del tiempo que en ocasiones se cruzaba con otras actividades; La oposición que hubo al principio por parte de las maestras titulares; La restringida información sobre el PEI y la presencia que aún tiene la enseñanza tradicional.

Las proyecciones, encontramos el aporte del proyecto de aula para que las maestras lo implementen y de esta manera cualifiquen las acciones escolares; Otro es el involucrar a los padres de familia en las diferentes actividades que se realizan en el colegio y por último que exista una comunicación entre los profesores que reciben a los niños en el siguiente nivel para que continúen con la construcción de proyectos.

Las conclusiones finales, encontramos, el trabajo por medio del proyecto de aula el cual le permitió a los niños de transición una transformación significativa en sus competencias discursivas, que se dieron por medio de la elección y desarrollo de un tema en común, en donde la participación colectiva fue clave para llevarla a cabo.

Las diferentes actividades a través de secuencias didácticas que se propusieron dentro el proyecto de aula porque fueron esenciales para los niños en el sentido en que pusieran

entusiasmo en la escritura de una tarjeta de invitación, con destinatarios reales, lo que significó para ellos una forma de escribir con sentido.

El involucrar a la familia en el desarrollo de algunas secuencias, evidencio que tanto los padres como los niños pueden trabajar conjuntamente para construir conocimientos y desarrollar integralmente a los individuos.

El trabajo por medio del proyecto de aula implementado por secuencias logro cualificar los discursos de los niños, sus intervenciones, aumentando considerablemente su capacidad e interés de participar en los diálogos dejando a tras la manera violenta de comunicarse.

Este proyecto de aula evidencio que los niños necesitan espacios en donde se exprese el lenguaje de una forma natural, y en un contexto de participación real, ya que los niños estaban acostumbrados a realizar actividades de aprestamiento, lo cual les imposibilitaba interactuar verbalmente. La forma en que se desarrolló el proyecto estímulo a muchos niños a querer participar, a opinar sobre un tema, en ocasiones a defender su punto de vista, a dar argumentos en una determinada posición.

Esta primera experiencia de proyecto de aula es la base para seguir trabajando, construyendo nuevos y más complejos proyectos en que los aprendizajes sean más significativos para los niños y no un material más.

Este proyecto de aula sirvió para que las maestras de la institución, despertara la curiosidad por trabajar proyectos de aula y muy posiblemente lo implementen.

El último es la experiencia que le dejo a la estudiante el proceso pedagógico, ya que determino la gran diferencia entre la enseñanza tradicional y el trabajar bajo los parámetros de un proyecto pedagógico. Cuando hay intereses en común entre profesores y alumnos se puede llegar a construir aprendizajes significativos en donde todos aportan y dan soluciones.

## 2. ANALISIS

En este sentido, es claro que existen tres posturas de infancia, la primera es la mirada de infancia desde los documentos del Jardín, la segunda es la mirada a partir de las acciones de las maestras titulares en el aula y la tercera es por parte de la estudiante autora del presente trabajo.

En cuanto a la mirada del jardín “Gimnasio los Ángeles” esta es una institución educativa de carácter privado que ofrece educación preescolar, lo cual lleva a preguntarnos sobre ¿qué concepción de infancia tiene el Jardín? de acuerdo al PEI “se tiene como objetivos principales propiciar espacios de formación integral partiendo de las emociones e intereses de los niños (...)” así mismo, para alcanzar dichos objetivos propone un plan de estudios alrededor de distintas dimensiones, que según la institución estas son necesarias para lograr que los niños sean personas que le sirvan a la sociedad y a su país. De acuerdo a las políticas de la institución se puede ver que tienen una perspectiva de infancia como sujeto de derechos donde se tienen en cuenta sus intereses y particularidades, donde el niño y la niña se ven como sujetos importantes para la sociedad.

En cuanto a la concepción de infancia que tienen las maestras de la institución más exactamente las que están a cargo del nivel de transición, y de acuerdo a lo expuesto por la estudiante en la problemática, ellas contemplan una concepción de infancia homogenizada, ya que en sus interacciones cotidianas con los niños y niñas en el aula, se observaron varias actividades donde las practicas eran propuestas de manera homogénea para todo el grupo, por lo que, se evidencia que estas prácticas, están en un contexto aislado de su realidad, de ahí que “todos los niños y las niñas son “cobijados” por unos derechos homogeneizadores desconociendo sus realidades sociales y culturales” (Citado por Grupo de estudio “Realidades

sociales de la infancia” 2013, p. 5). A demás ven al niño y la niña como sujetos incapaces de tomar decisiones por sí mismos, debido a que, no es un sujeto, sino, un individuo que no es independiente, que por el contrario está en subordinación por el adulto y asimismo es un sujeto carente de saberes, desconociendo su contexto sociocultural, y así mismo las diferencias entre niños y niñas, obstruyendo dichas interacciones entre ellos por medio del grito y el regaño, regulando los comportamientos a través de estos medios, por lo tanto el niño no tiene voz, ni voto, no se le da la oportunidad de hablar y de ser escuchado, es invisible ante la sociedad.

En relación a la autora ella plantea que, con la implementación de la propuesta pedagógica, y en la manera como se estructuro por fases, fue interesante porque surgió una nueva concepción de infancia, en la que se ve la infancia con saberes y construcciones propias del mundo, sujetos cognoscentes y capaces de pensar y participar, dando su punto de vista y argumentando su respuesta, esto le da el reconocimiento a las infancias, que no hay una sola, sino diversidad de ellas, con intereses y expresiones particulares. Por lo anterior es importante destacar el rol del adulto, el cual deja de ser un opresor y se convierte en una guía que posibilita jalonar procesos cognitivos, sociales y afectivos en relación con los otros, y es así como a través del lenguaje se pudieron dar tales procesos, donde a través de las secuencias didácticas se potencio la oralidad y la escritura teniendo en cuenta los intereses y las opiniones de los niños y niñas, enseñándoles el respeto por ellos mismos y por los demás. Es así como la oralidad muestra otra perspectiva de infancia, que es autónoma, que establece conversaciones con sus compañeros y maestros, que argumenta y toma decisiones propias, que tienen y poseen una identidad sociocultural propia.

Por esta razón, en el transcurso del desarrollo del trabajo, la autora, analiza el papel que cumplen las maestras, en relación a las interacciones y al trabajo en el aula con los niños y las niñas, lo cual es importante, ya que en este caso, el maestro no está propiciando un ambiente adecuado y significativo para los niños y niñas, y esto se evidencia en las interacciones, rotulaciones y actitudes que tienen para con ellos y ellas; estas situaciones no posibilitan o más bien obstruyen el proceso de aprendizaje, porque para que se dé un aprendizaje significativo, los estudiantes deben gozar de un ambiente propicio, en el que el maestro sea consciente de su ser y hacer en el aula, por ende la interacción entre maestro-niño-niña, debe dejar de ser unidireccional, donde solo predomina el saber del maestro, el cual se siente con superioridad de conocimiento y ve a los sujetos como seres inferiores a su conocimiento, por el contrario el maestro o el adulto debe posibilitar la comunicación bidireccional donde predomine el dialogo con sus alumnos, y que sus prácticas inviten a los niños y niñas a resolver problemas en conjunto, donde compartan conocimientos, experiencias y sentires, es así como, “el niño no es un simple receptor de las enseñanzas del adulto, ni el adulto es sencillamente un modelo de conducta exitosa experimentada. Se trata más bien de un proceso compuesto por acciones recíprocas en las que tanto niños como adultos realizan transacciones de saberes y negocian significados”. (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje: 2013 p.26).por lo tanto el trabajo en el aula no es responsabilidad solo del niño o de la niña, sino que el profesor y el adulto son responsables directos de su exitoso aprendizaje.

Con base a lo anterior, la estudiante con su proyecto de aula re significó el papel del maestro, compartiendo sus saberes y enriqueciendo su propuesta desde el conocimiento y las experiencias de los niños y las niñas, lo cual llevo, a que se realizara un trabajo en conjunto, donde los sujetos fueron participes de sus aprendizajes no solo como receptores, sino como

emisores, dando sus puntos de vista y en algunos casos argumentando sus respuestas. Aunque la estudiante transformo de cierta manera su papel en el aula, en los análisis del proyecto de aula, se centra en evidenciar los resultados de los niños y niñas y de cierta manera el de las maestras titulares, pero hubiera sido interesante que compartiera y analizara también su proceso desde su ser y hacer en el aula.

En este sentido es importante analizar la herramienta de evaluación implementada por parte de la investigadora, la cual fue interesante en la medida en que resolvió las dudas de los niños y de las niñas, aunque hubiese sido más significativo si las preguntas del cuadro tuvieran más opciones de respuesta y no solo encasillándolas a responder si o no; con ello también es importante analizar, porque la autora vio el cuadro como una herramienta para evaluar la producción de los niños y niñas, lo cual, lleva al siguiente interrogante ¿Qué entiende la autora por evaluar la producción de los niños y niñas? Ya que es un concepto que se enfoca, solo a describir la realidad del sujeto, buscando tan solo medir el aprendizaje del mismo, por ende la evaluación en este caso es “entendida como una medición (...) utilizada en los sistemas educativos, establecer índices del logro educativo de un país, y enmarcar la realidad educativa en criterios de lo medible y lo cuantificable mediante indicadores, porcentajes y estándares” (Vargas, 2001, p. 42)

En consecuencia, la autora en ningún momento busco medir el aprendizaje de sus alumnos, por el contrario, genero los espacios y los momentos para escuchar las opiniones de los niños y de las niñas, haciéndolos participes del trabajo en el aula, el cual siempre estuvo unido a la realidad de cada sujeto, por eso es sustancial, que la evaluación sea un proceso de autorreflexión y análisis crítico que busque la transformación de la realidad, siendo este un elemento permanente del proceso educativo (Vargas, 2001). Así mismo la autora hace un

proceso de reflexión a través del dialogo donde los niños y niñas participaron activamente, expresando sus sentires y resaltando las actividades que fueron significativas para ellos dentro de las que se encuentra el lenguaje; en este sentido la autora resalta lo logros, las dificultades y la proyecciones en el desarrollo del proyecto pedagógico, aunque, hubiese sido interesante que la autora realizara una auto-reflexión donde además de reflexionar sobre los procesos de los estudiantes, reflexionara sobre sus prácticas.

Por otro lado y de acuerdo a los desarrollos expuestos dentro del proyecto pedagógico, es posible situar planteamientos referentes al lenguaje y la oralidad, que en un primer momento se analizaran desde la institución y en un segundo momento desde los desarrollos de la estudiante y autora del presente trabajo.

Los planteamientos que tiene el jardín frente al lenguaje y a la oralidad son estructurados, desde la dimensión comunicativa en la que se resalta la capacidad para significar todo lo que le rodea al niño a través de las interacciones con los demás. Es clara la concepción de lenguaje que tiene la institución en tanto busca que el niño y la niña construyan significación en la interacción con su entorno y es, en esa permanente interacción con el mismo que va conquistando el lenguaje humano. Por esta razón, nos parece importante retomar los planteamientos de Vigotsky, el cual, sitúa el lenguaje desde los procesos psicológicos superiores, siendo determinante el medio social para su adquisición. Procesos psicológicos que “son específicamente humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos. Son producto de “la línea de desarrollo cultural” y su constitución es, en cierto sentido, contingente” (Baquero, 1997, p. 3).

En cuanto a el contexto de los niños y las niñas, la autora destaca que algunos alumnos poseen un nivel académico favorable para el aprendizaje colectivo, ya que son hijos o tienen



familiares que son profesores de preescolar y primaria, por lo que la autora resalta el papel de estos niños, debido a que ayudaron a sus otros compañeros, siendo importante retomar a Vigotsky, con la Zona de Desarrollo Próximo, definida como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces” (citado por Moll, p. 1) de esta manera el aprendizaje de los niños y niñas fue favorable en el trabajo cooperativo con sus compañeros, los cuales ayudaron a jalonar los procesos orales.

En cuanto al hacer en el aula, la autora cuestiona las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de las actividades discursivas que se generan entre las maestras y los niños, por lo que las interacciones verbales son unilaterales, ya que “Existen situaciones orales en la que prevalece una comunicación unidireccional y donde la libertad de turnos de palabra es limitada (predomina el monólogo), y otras donde prevalece una comunicación bidireccional (predomina el dialogo)” (Gutiérrez, 2010, p. 27) en este caso, es la maestra quien habla todo el tiempo, buscando que los niños y las niñas sean sujetos pasivos que no participen y que siempre estén quietos y callados.

Del mismo modo, la maestra se expresa utilizando preguntas retóricas, con las cuales no busca ni espera respuesta por parte de los niños, lo cual es muy triste porque las maestras deberían aprovechar y resignificar el papel de la pregunta en las interacciones verbales con los estudiantes buscando que esta “se convierta en una acción lingüística que favorezca el desarrollo del lenguaje y su función cognitiva, es fundamental que el adulto tenga conciencia de la intencionalidad de la interacción, del nivel evolutivo del niño y el apropiado uso alternativo de las preguntas cerradas y abiertas” (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje:

2013, p. 21). Es clave que se sepa hacer una pregunta por qué si se logra tener la intencionalidad clara de lo que se quiere preguntar, se sabrá, si se debe hacer una pregunta cerrada o abierta, pero en este caso particular es conveniente generar preguntas abiertas que propiciaran en los niños y niñas más preguntas, promoviendo la interacción y la conversación entre el grupo. Esto se evidencio en las secuencias didácticas, ya que la mayoría de los talleres partían de realizar preguntas para que los niños y niñas indagaran y participaran en las clases, pero fue en el último taller en el cual estaban trabajando alrededor de la canción que iban a interpretar el día del festival, con ella desarrollaron varias sesiones, donde buscaban principalmente que la escucharan, la comprendieran y la interpretaran, esto se desarrolló en tres talleres, en este caso particular nos referiremos al último taller, puesto que la estudiante en un principio había decidido cerrar el tema de la canción, pero en una parte de la interacción, con ayuda de la profesora Nidia (maestra titular) asocio la canción con la proyección de lo que quieren ser cuando adultos preguntándoles que ¿querían ser cuando grandes y porque? Con ello se desencadenaron una serie de respuestas por parte de los niños y niñas, a lo cual la autora lo sustento desde Jaimes y Rodríguez quienes dicen lo siguiente “la función recreativa del lenguaje posibilita la invención de la realidad mediante la construcción de mundo posibles. Esta función, ligada íntimamente con la imaginación, permite al niño entrar “en un mundo ilusorio e imaginario en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida. Este mundo es a lo que llamamos Juego” Vigotsky. (1989, p. 142) todos los niños y niñas hicieron parte de este juego del lenguaje, donde participaron y defendieron justificando y argumentado su elección, por lo que, la pregunta cumplió un papel fundamental para que dicha participación se diera, y lo más interesante es que la maestra titular hizo parte de dicha intervención, transformando de cierta manera sus prácticas.

En el desarrollo del proyecto de aula y en los análisis de la autora del presente trabajo, se puede destacar las diferentes secuencias didácticas y sus respectivos talleres, que se llevaron a cabo con el grupo de niños y niñas de transición, el cual permitió que los estudiantes hicieran uso de los actos de habla, propiciando diversidad de diálogos y estimulando sus habilidades de escucha, lo cual propicio que los niños dejaran de lado sus expresiones violentas. Aunque los resultados fueron importantes en los procesos orales y escriturales de los niños y niñas, se observa que la autora se quedó corta en los análisis sobre el proceso oral, ya que en el marco teórico hace énfasis en “resaltar que la oralidad involucra los procesos de hablar y escuchar, las cuales son experiencias que el niño reconoce de su entorno” (Chaparro, 2009) pero en los análisis se enfoca más en resaltar los usos verbales y los avances escriturales.

Por consiguiente, la autora puede que no tenga la suficiente claridad conceptual sobre los procesos orales, ya que es importante conocer que “al hablar de la lengua oral nos referimos a una actividad de lenguaje que implica dos procesos: el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción)” (Gutiérrez, 2010, p.26) y en los análisis la estudiante puntualizo más en los avances en los actos de habla, que en la importancia del saber escuchar.

Otro cuestionamiento surge a partir de una de las afirmaciones que realiza la autora frente a lo siguiente “En el proyecto de aula era importante superar de forma natural el paso que están atravesando los niños de su oralidad y para comenzar a utilizar el lenguaje escrito como una nueva y maravillosa herramienta que les permite expresarse de un modo diferente” (Pág 76) esta afirmación deja varias dudas sobre que entiende la autora por natural, ya que “Se considera que las actividades de hablar y escuchar son connaturales al proceso formativo de los estudiantes (Gutiérrez & Rosas, 2008), lo cual supone que se aprende a hablar y a

escuchar de manera espontánea, a través de los intercambios inmediatos e informales propios de la cotidianidad del educando. De ahí la importancia de explicitar el sentido de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la escuela contemporánea como una vía para rescatar la oralidad, como un derecho, una política y una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía” (Gutiérrez, 2009, citado por Gutiérrez 2010, p.25)”. Así mismo la autora retoma planteamientos de Calsamiglia quien argumenta lo siguiente “la modalidad oral es natural, propia del ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en y con el cuerpo aprovechando casi en su totalidad todos los órganos, y partes de la cabeza, labios, lengua fosas nasales, al igual que el movimiento de los ojos, diferentes expresiones faciales y corporales, son parte vital en el momento de la interacción en forma oral” (1999:15), esta cita denota que puede que la autora del presente trabajo, asocie lo natural con lo espontáneo, ya que ella explicita lo siguiente “hay elementos adicionales dentro de la oralidad tales como los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz. (...) estos movimientos se realizan en muchas ocasiones de manera mecánica o hasta espontáneamente y sin ellos es muy difícil entender al otro o que los demás nos entiendan” (Chaparro, p22) con lo cual, la autora ve los componentes de la oralidad como algo mecánico en el ser humano, pero si bien estos hacen parte del sujeto, estos se deben desarrollar y potenciar en el mismo, para que se dé una excelente comunicación.

Es así, que a partir de las secuencias didácticas y de los talleres propuestos por la estudiante, logró desarrollar la lengua oral, potenciando los diferentes procesos en cada uno de los niños y niñas, aunque se hubiera podido hacer más desarrollos en cuanto a la escucha ya que la oralidad no solo se remite al acto de hablar, sino que también se vinculan diferentes lenguajes

que intervienen en el desenvolvimiento del sujeto como lo “paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinesico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico) (Calsamiglia & Tusón, 1999).” (Gutiérrez, 2010, p. 26). Como lo hace evidente la autora al retomarlos como “elementos adicionales en la oralidad” los cuales enriquecen la comunicación.

Por último, es importante resaltar que la autora del presente trabajo parte de una Pedagogía de Proyectos, como una alternativa para alumnos y docentes, partiendo de una metodología flexible y que no sea ajena al contexto de los sujetos y que parta de los intereses y necesidades de los mismos. La pedagogía por proyecto tiene varios tipos de proyectos, en este caso la estudiante opto por el proyecto de aula, el cual la autora lo define como “un proceso de construcción colectiva de conocimiento, donde intervienen las experiencias previas, las reflexiones habituales de los estudiantes, de su entorno social, cultural y afectivo”. (p, 32). Por lo que quiere decir que este trabajo partió, desde una perspectiva interaccionista, ya que busca la cualificación de la producción discursiva de los niños y las niñas, a través de la implementación de un proyecto de aula, que les permitió a los estudiantes resignificar el papel del lenguaje oral y escritural, participando de manera activa en los talleres de cada secuencia didáctica definida como “Un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura con...objetivos concretos...determinados materiales, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos...[y] determinadas expectativas del enseñante respeto a las actuaciones del alumno” (Coll citado por Rincón 2003: 55). Las cuales son indispensables en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde la maestra junto con los alumnos participan activamente en la organización y en el desarrollo de las actividades, un claro ejemplo, es la manera como fueron organizadas y planeadas cada una

se las secuencias, donde los niños fueron los actores principales, votando por las opciones que ellos mismos habían escogido como fue el momento de negociación, donde los niños escogieron el tema y el nombre del proyecto, así mismo al momento de la planificación, no solo participaron los niños y las niñas, sino que también sus padres hicieron parte de dicho proceso.

### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Baquero. R (1997) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial Aique. Argentina.

Carvajal. G y Rodríguez. L (2008). El desarrollo de la Oralidad en el Preescolar, practica cognitiva, discursiva y cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010.

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.

Moll. L. La Zona de desarrollo Próximo de Vigotsky: Una reconsideración de sus implicaciones en la enseñanza. Traducido por Amelia Álvarez.  
[file:///C:/Users/User/Desktop/Dialnet-](file:///C:/Users/User/Desktop/Dialnet-LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres-48359.pdf)

[LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres-48359.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/Dialnet-LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres-48359.pdf)

Vargas. A. (2001). Enfoques Evaluativos. Revistas de Ciencias Sociales/pp 35-45/ Vol. II-III/ No.93/2001.

## **Anexo 2: Reseña 2**

### **INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO**

**Tipo de documento:** Trabajo de grado: Proyecto pedagógico

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Universidad Pedagógica Nacional.

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

**Autor (es):** María Cristina Andrade Hernández y Angélica María Arias Ortiz

**Director:** Claudia Rincón

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá 2014-I en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional de carácter público.

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Pregrado en Licenciatura de Educación Infantil

**Palabras claves:** Lenguaje, Oralidad, Géneros discursivos, textos orales, interaccionismo.

**Fuentes bibliográficas:** Las fuentes bibliográficas se desarrollan desde el interaccionismo.

-Fuentes primarias: Vigotsky, Bajtin, Walter Ong, Halliday, Tusón, Brunner, Camps, Jolibert.

-Fuentes secundarias: Rodari, Merlinsky, Schön, Cestero, Camus, Madaule, Goodman.

-Fuentes terciarias: Bernal, Cortes, Jaimes, Ávila, García, Rincón, Gutiérrez, Baena, Rodríguez.

**Metodología de investigación:** Con respecto a la metodología se desarrolla desde dos campos: el investigativo y el pedagógico, que a su vez giran en torno al campo discursivo especialmente en relación con la oralidad.

En cuanto al campo Investigativo se encuentra la metodología de Investigación Acción Pedagógica, desde un enfoque socio-crítico con la cual se busca que el maestro reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas, buscando generar transformación y así mismo adquirir conocimiento, por lo que se hizo uso de dos recursos de investigación desde una mirada crítica, los cuales fueron, la entrevista y los conversatorios, que le permiten a las maestras egresadas y en formación conocer, reflexionar y transformar sus prácticas. Y en el campo pedagógico, encontramos el proyecto de aula y sus respectivas fases.

**Reseña elaborada por:** Sandra Milena Gaona Suarez

**Fecha de elaboración de la reseña:** 2 de Junio de 2015. Bogotá

## **1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO**

El presente trabajo de grado, recoge una propuesta pedagógica pensada desde el campo investigativo, pedagógico y discursivo, que busca promover una práctica pedagógica intencionada en torno a los textos orales, con el fin de potenciar la oralidad, desarrollando las funciones del lenguaje (la cognitiva, la comunicativa y la estética) y los géneros discursivos (narración, explicación y argumentación) en los grupos de aventureros II (25 a 31 meses) y conversadores (32 a 42 meses) , llevada a cabo en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, regulada por la Secretaría de Integración Social, con una población que en su mayoría son niños y niñas entre 4 meses y los 4 años, hijos de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, o funcionarios de la misma y algunos niños particulares.

La propuesta será sustentada investigativamente desde la IAPE, y basada en una apuesta pedagógica desde el proyecto de aula. Con ello este trabajo busca enriquecer las propuestas pedagógicas de las maestras egresadas y transformar sus prácticas en relación a la oralidad, las cuales son ejercidas de manera no consiente, por esta razón las investigadoras optaron por



la modalidad de proyecto pedagógico, ya que este les permitirá proponer y desarrollar una propuesta que les aporte a las maestras en su formación y en el trabajo con los niños y las niñas.

En cuanto a la propuesta pedagógica, encontramos que está organizada por capítulos, en el primer capítulo está la contextualización y la caracterización de la población; En el segundo 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 el tercero, está el capítulo referente a los fundamentos teóricos que dan las bases para la puesta en marcha de la propuesta pedagógica; En el cuarto 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; 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 la contextualización las autoras dan cuenta del origen y el funcionamiento de la Escuela Maternal de la UPN, la cual es concebida como un proyecto de innovación para la primera infancia que nace de la necesidad de disminuir la deserción estudiantil de la universidad, así mismo, organiza por niveles a los niños y niñas, de acuerdo a sus características propias de cada nivel bajo una perspectiva social-histórico-cultural, partiendo de tres componentes conceptuales: el Desarrollo, la Educación Inicial y la Pedagogía.

En cuanto al desarrollo es definido desde lo “(...) social, histórico y cultural dada la influencia de los contextos” (Escuela Maternal, 2013 citado por Andrade y Arias.p.8), en cuanto a la educación infantil, es asumida como proceso socio-histórico que se comprende desde la gestación hasta los cinco años de edad. En cuanto a lo pedagógico, la Escuela

Maternal tiene desarrollos “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 citado por Andrade y Arias.p.9).

Esto denota, que la Escuela Maternal parte desde una perspectiva interaccionista, en donde asumen la práctica pedagógica, a través de proyectos de aula y las asambleas como propuestas pedagógicas.

En cuanto al planteamiento del problema, en un primero momento las autoras explican el objeto de estudio y la delimitación del mismo, el cual surgió a partir de una de las investigaciones realizadas en la Facultad de Educación, más “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”.

Dicha investigación “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), así que, llevo hacer un análisis reflexivo en las prácticas de las docentes egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN, en donde se evidencio diversas acciones por parte de las maestras que potencian la oralidad en los niños y las niñas, dentro de dichas acciones se encontraron el uso de estrategias discursivas, como la pregunta, la reformulación, el ejemplo, entre otros, y con ello el uso permanente del dialogo y de algunos textos orales.

En cuanto a la delimitación del objeto de interés, éste surge a partir de la 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” (p. 22), por esta razón surgió, como interés para dicha investigación el uso de textos orales y su reflexión en torno al uso no intencionado en las practicas pedagógicas de 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” (Andrade y Arias. 2014, p.22).

Por lo anterior surge la pregunta central del trabajo de grado, ¿QUÉ SENTIDO TIENE TRABAJAR LOS TEXTOS ORALES DE MANERA INTENCIONADA EN LA PRIMERA INFANCIA?

En este sentido las autoras presentan su marco conceptual, que se abordaran desde tres campos: el discursivo, el investigativo y el pedagógico. En el campo discursivo realizan un recorrido por las diferentes perspectivas del lenguaje, en las cuales enuncian lo siguiente:

“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).

Después, realizan un recorrido por el modelo de la Escuela Nueva, resaltando que a partir de los años 70, tomaron una postura nueva sobre el lenguaje y su proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo así el lenguaje como una experiencia de base perceptual. Posteriormente exponen la perspectiva constructivista, fundamentada en el modelo piagetiano de equilibración que incluye los procesos de asimilación y acomodación, donde el sujeto es activo y construye conocimiento por sí mismo a través 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” (Andrade y Arias, 2014, p.28) desde esta postura el lenguaje es concebido como un “sistema generativo” donde el niño se apropia del lenguaje debido a la necesidad de una expresión significativa en el entorno en el que se encuentre.

Luego, plantean la perspectiva interaccionista o también denominada como constructivismo social, desde las elaboraciones de profesores como Gladys Jaimes Carvajal, para quien el lenguaje toma otro sentido, definiéndolo “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” (p.29). Dicha perspectiva está sustentada desde la pragmática del lenguaje, retomando a Brunner, quien afirma 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), lo que quiere decir que el lenguaje se aprende cuando es usado de manera intencionada y en un contexto determinado con la ayuda de un adulto.

Con relación a lo anterior las autoras explican los niveles de representación de lenguaje según Bruner: la representación enactiva (el niño representa hechos o experiencias a través de la acción), la representación icónica (representación que usa imágenes y esquemas espaciales) y la representación simbólica (se emplean los símbolos para representar el mundo).

En tercer lugar, está la perspectiva interaccionista basada en la perspectiva socio-histórico 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), así mismo se debe tener 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.

Por lo tanto, 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).

Por otro lado, las funciones del lenguaje las sustentan desde 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.

Luego, el lenguaje verbal (la lectura, la escritura y la oralidad) y no verbal (lenguaje gestual y corporal, también icónico visual y auditivo) que son el conjunto de expresiones que el ser humano usa para exteriorizar sentimientos o ideas. En relación a la oralidad, se parte del concepto de Walter Ong quien plantea que “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), entendiéndose la oralidad como un lenguaje hablado y oído de los seres humanos, que da identidad y caracteriza las comunidades.

Y finalmente profundizan teóricamente sobre algunos textos orales, que son manifestaciones de la oralidad, de ahí que el autor G. Bernal los define 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).

Después, hacen un recorrido por las diferentes tipologías de textos orales, recogidos por María del Pilar Núñez (2003), quien nos presenta 5 clases. Luego hace claridad sobre la diferencia entre textos orales y 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”. (p.38) es importante tener esta claridad ya que muchas personas tienden a confundirlos conceptualmente.

Por esta razón, retoman a Guillermo Bernal (2005, p.64), basado en Guillermo Abadía Morales, en la siguiente clasificación de los textos orales desde una mirada estética, en las

siguientes categorías: el Habla Popular, la Paremiología, Manifestaciones en Verso, y Manifestaciones de la Narración oral.

A continuación, y partiendo de la anterior clasificación, se resaltan los siguientes textos orales que serán retomados en el trabajo de grado de acuerdo al uso en el contexto de observación, los cuales son: La conversación, el chiste retomado desde la categoría de lo absurdo, la canción y la adivinanza

Para finalizar, en el campo pedagógico se presentan conceptos como proyectos de aula y el trabajo por rincones. 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). Resaltando la participación de cada uno de los actores y teniendo en cuenta los intereses de los niños y niñas con el fin de que el aprendizaje sea significativo.

Encontramos que dicho proyecto de aula se proponen tres fases, La planificación conjunta, la ejecución y la evaluación conjunta. Así mismo se propone el trabajo por rincones que se entiende como una estrategia 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).

La propuesta pedagógica, se estructura a partir de tres campos, el investigativo, el pedagógico y el discursivo, los cuales se interrelacionan de manera constante, es decir que al momento de

hacer los análisis en ese caso el uso de los textos orales, hay una transformación en los campos discursivos y pedagógicos. 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.

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”

En cuanto a la justificación de la propuesta pedagógica las autoras presentan varias razones para la realización de este trabajo, en primer lugar resaltan el hecho de que la oralidad no es un aprendizaje netamente natural y espontaneo, sino que requiere de la realización de prácticas pedagógicas que la potencien de manera intencionada; en segundo lugar, desde los Lineamientos pedagógicos de la Secretaría Distrital de Integración Social se hace visible la importancia de formar a los niños(as) en la oralidad; en tercer lugar, el resaltar la necesidad de transformar las practicas pedagógicas en torno a la oralidad, donde se tomen en cuenta los conceptos y las acciones previas de las maestras egresadas, para luego analizarlas y así proponer nuevas rutas; el cuarto, está relacionado con el contexto específico, La Escuela Maternal de la UPN, ya que uno de sus pilares de las propuestas pedagógicas es el lenguaje; además dentro de la mayoría de las acciones las maestras potencia la oralidad pero de manera inconsciente y por ultimo porque atienden a niños y niñas de la primera infancia, etapa en la que hacen su proceso de adquisición del lenguaje.

En cuanto a los referentes metodológicos desde el campo investigativo, se retoma la investigación acción pedagógica, dese un enfoque socio-critico, ya que esta, “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 citado por Andrade y Arias, p.53), desde la cual se pretende fomentar la reflexión sobre las prácticas de los docentes titulares y en formación.

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

1. Caracterización de las prácticas, donde se visibilizaron los desarrollos en oralidad generados por las maestras de La Escuela Maternal de la UPN.
2. Definición categoría, los textos orales, debido a que dos maestras de la Escuela Maternal, las desarrollaban de manera no intencionada, pero aun así le aportaban a la construcción de la oralidad en niños y niñas
3. Desarrollo de acciones pedagógicas, discursivas, investigativas, en esta fase se tienen en cuenta las construcciones de lo discursivo, con el fin de transformar las prácticas pedagógicas.
4. Análisis de la experiencia realizada, a través de la sistematización del proceso dialógico vivido contrastándolo con la teoría encontrada sobre oralidad y el uso de los textos orales con las prácticas de las maestras egresadas y en formación.

Para el desarrollo del proyecto de aula, las estudiantes lo plantearon por cinco fases:

1. Fase de exploración: 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
2. Fase de Definición y planificación: en esta fase se define cuál de las temáticas presentadas tiene relevancia para los niños y niñas, (a través de la pregunta como estrategia para desarrollar la argumentación).
3. Fase de Desarrollo del proyecto: Elaboración del proyecto global, documentado en fotos, videos y diarios. En esta fase se hace importante situar dos aspectos, el uso de los textos orales y el trabajo colaborativo con las maestras titulares.

4. Fase Socialización: reconstrucción del proyecto de aula por medio de un conversatorio con los niños en el cual se evidenciaron las experiencias vividas y avances entorno a la oralidad.
5. 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” (p.60)

En cuanto al desarrollo y análisis de la propuesta, inicialmente las estudiantes comienzan el proceso con una entrevista inicial a las maestras egresadas donde se les cuestiono acerca de las concepciones previas que ellas tenían de los textos orales utilizando preguntas como: ¿Sabes ustedes que es un texto oral?, ¿por qué los usan? y ¿en qué ocasiones los usan?, donde evidenciaron que ellas asociaban palabra texto con algo escrito.

En relación a cada uno de los textos orales, como la canción su uso está centrado en establecer rutinas y formatos que a su vez permitían la regulación del grupo; con respecto al chiste o categoría de lo absurdo, las maestras mencionan su uso y porque lo usan se debe a la personalidad de una de ellas y que surge de manera espontánea en la interacción con los niños; en cuanto a la conversación, como texto oral según la maestra se usa todo el tiempo, como medio para acercarse a los niños, reconocer su contexto y reconocerlos como sujetos sociales; y la adivinanza, las maestras la usan durante la bienvenida y en la hora del cuento de manera no estructurada, ya que genera conflictos cognitivos y permite que los niños se reconozcan así mismos y en relación con los otros.

También se evidencio durante la entrevista la confusión pedagógica que tenían las maestras en relación con las categorías de los textos orales y los géneros discursivos, ya que las maestras preguntan, ¿cuál es la diferencia entre textos orales y géneros discursivos?, la cual responden las estudiantes 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”. (p.66)

Después, como complemento tuvieron conversatorios donde retomaban las prácticas pedagógicas, compartiendo y reflexionando sobre las diferentes preguntas que se generaban entorno al uso de los textos orales, a la correlación con el trabajo por proyectos y las aclaraciones de conceptualizaciones teóricas.

Con respecto a las ampliaciones y aclaraciones teóricas, las maestras en formación trabajaron en conjunto con las egresadas, donde hicieron la aclaración 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 acabo con los niños y niñas. Y ya para finalizar realizaron un conversatorio final donde se conocieron algunos ejemplos de la transformación de la práctica, los aprendizajes que se dieron frente a estos procesos, las claridades conceptuales, los aspectos que se potenciaron con la oralidad en los niños a partir de dicho trabajo y los aspectos que hay que profundizar.

Como conclusión las estudiantes plantean que se puede evidenciar que el propósito “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 logró en su totalidad como lo pudieron evidenciar en los procesos desarrollados con las maestras.

De manera simultánea las estudiantes, desarrollaron el proyecto de aula en conjunto con los niños y niñas, con los cuales se desarrollaron acciones pedagógicas y discursivas entorno a la oralidad, específicamente los textos orales. En un primer momento realizaron una fase de exploración, donde los niños y las niñas exploraron libremente por cada uno de los rincones, mientras las estudiantes por medio del texto oral, en este caso la conversación, potenciaba la oralidad, desde los géneros discursivo, por medio de preguntas que llevaban a la descripción y a la narración, de objetos o de sus acciones dentro de los rincones.

Al finalizar cada sesión de los rincones, realizaban un conversatorio con los niños y las niñas, también guiados por preguntas como: ¿a qué jugaste?, ¿qué encontramos en el salón que estábamos antes?, ¿qué fue lo que más te gustó?, entre otras. Sin embargo no fue posible que se escogiera la temática, ya que en conversaciones con las maestras egresadas se visualizó la falta de insumos suficientes para argumentar la elección, por lo cual se sugirió desarrollar sesiones con cada temática, en las cuales se implementaron el uso de los textos orales como la adivinanza, la canción, conversaciones, el uso de la categoría de lo absurdo, que 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” (p.85).

Con relación a lo anterior, los niños y niñas votaron por la temática, de manera individual de manera escrita. Ya que las estudiantes les entregaron papel y lápiz para que escribieran su decisión, como resultado quedó la temática de la música, por lo que las demás acciones pedagógicas estuvieron relacionadas con la música, la primera giro entorno a que los niños y niñas con ayuda de sus padres compartieran su canción favorita, después se realizaron varias sesiones donde trabajaron varias canciones sobre animales como la del sapo no se lava el pie, la serpiente de tierra caliente y el negro Cirilo, para finalizar se realizó un conversatorio con los niños y niñas quienes compartieron lo vivido, teniendo en cuenta al otro, esperando a que terminara su idea y así poder hablar y de esta manera poder ser escuchado.

A continuación se expondrán algunas de las reflexiones finales de las estudiantes, donde resaltaron que durante la puesta en marcha del proyecto se pudieron visibilizar los propósitos del trabajo, viéndose los resultados en los conversatorios finales con las maestras y con los niños, donde se pudo visibilizar la transformación y la pertinencia de la propuesta.

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 el último propósito del trabajo. Además el trabajo de grado brindó la oportunidad de darle lugar al trabajo colaborativo entre las maestras egresadas y en formación.

Con relación al 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” (p.95) con ello, se pudo hacer un paralelo entre inicio y final del proyecto de aula con los niños y niñas, donde en los últimos conversatorios con los mismos se evidencia una participación activa desde conversaciones estructuradas y formales, es decir, conversaciones coherentes y relacionadas con el tema a tratar.

Con respecto al campo pedagógico, el trabajo trajo como reflexión la importancia de usar estrategias pedagógicas que permitan u promuevan el desarrollo del lenguaje, la oralidad en niños y niñas menores de 5 años, en este caso se resalta como facilitadora de estos procesos el proyecto de aula y así mismo aportar a la reflexión por medio de las practicas pedagógicas en relación con la infancia y el lenguaje.

En cuanto al aporte al contexto, la Escuela Maternal, se contribuyó a los procesos que se viven en la escuela, y la importancia que esta misma le da al lenguaje, es decir “se enriqueció el campo del lenguaje, incluyendo prácticas que potenciaban la oralidad”(p,97)

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 desde los aspectos discursivos, sino que también en cualquier intervención disciplinar.

Así mismo las autoras presentan su concepción de infancia en la que “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” (p.98)

En relación a la experiencia personal por parte de las autoras citaron lo siguiente “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”.(p.98)

## 2. ANALISIS

Para realizar el respectivo análisis este desarrollará en dos momentos, en un primer momento, se realizara el análisis de la categoría de infancia desde la mirada de los planteamientos de la Escuela maternal de la UPN, en un segundo momento desde la postura de las estudiantes autoras del presente trabajo.

En cuanto a la mirada de La Escuela Maternal de la UPN, esta parte de ver al niño y a la niña como sujetos que tienen características propias desde una perspectiva social-histórico-cultural. “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” (citado por Andrade y Arias, 2014, p.7) en este sentido es importante preguntarnos ¿qué se entiende en la Escuela Maternal por primera infancia y por educación inicial? Ya que, en uno de sus componentes conceptuales hace referencia a la educación inicial, que de pronto surge por el desconocimiento conceptual de dichos términos, por lo que cuando hablamos de educación inicial, esta se relaciona con la infancia escolarizada, mientras que según lo expuesto la Escuela Maternal es un espacio para la primera infancia.

Asimismo, conciben al niño y a la niña como sujetos participes de una sociedad y una cultura, por eso es importante las relaciones que se tejen con los otros, por lo tanto hoy en día no se habla de infancia sino de infancias, ya que cada uno de ellos y ellas tienen características y particularidades en cada uno de ellos, que los hace ser únicos y diferentes, al respecto Narodowski (1999), presenta una perspectiva del concepto de infancias que emerge en la sociedad actual, ampliando la posibilidad de asumir al niño y la niña desde sus singularidades y particularidades, lo que conlleva a no referirse a una infancia sino a diversidad de ellas, con



base en esto se habla del reconocimiento de distintos contextos sociales, políticos y culturales; vivencias y experiencias las cuales desde la postura del autor se entiende no son homogéneas. Por otro lado, la mirada de infancia que tienen las autoras del presente trabajo, parten de ver al niño y a la niña como sujetos cognoscentes, con particularidades propias, de tal manera, que buscan “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”(Andrade y Arias, 2014,P. ) por lo que dicha postura, da a conocer la concepción de infancia que subyace, donde el niño y la niña son vistos como sujetos cognoscentes y capaces, a quienes es necesario tomar en cuenta su voces sus individualidades para hacerlos partícipes dentro de una comunidad, lo cual es necesario citar lo dicho por “la Convención Internacional de Derechos del Niño (1989) el cual ha marcado un referente fuerte que impacta en el reconocimiento político actual de los niños y las niñas al interior de la estructura legislativa y las cartas políticas de los países miembros, que respalda y otorga nuevas visiones hacia el reconocimiento del niño como sujeto político y de derechos” (Gamboa y Pérez, 2014, p. 6) esta mirada de las infancias en torno a los derechos marca otra configuración que ubican al niño y a la niña en otro lugar, en el que su participación es trascendental en su ser y estar como sujeto.

En este sentido, las autoras reflexionan en torno a la importancia de que los docentes hagan un puente de conexión entre el hogar y la escuela, en la que reconocen su oralidad primaria, (la familia) que hace parte de su contexto sociocultural, de su identidad, realizando el nexo con su oralidad secundaria (la escuela), que 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 y que por lo tanto es importante generar espacios en el aula 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.

Con relación a lo anterior es importante resaltar el papel del adulto y del maestro, quienes cumplen un papel fundamental, ya que ellos y ellas no se centran tan solo en mirar las dificultades y logros de los niños y niñas, sino que, reflexionan e investigan todo el tiempo, partiendo de su ser y hacer en sus prácticas, buscando siempre transformarlas para el bienestar de sus alumnos. Con ello “afirmar que el ser maestro trae como condición la capacidad reflexiva, es un indicador fehaciente de la importancia de generar procesos de formación en los que se vitalice la reflexividad con la consecuente transformación del profesor en un agente activo del proceso educativo” (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje: 2013, p.34)

En este sentido, las autoras del presente trabajo dan a conocer sus experiencias personales desde el trabajo realizado con las maestras y con los niños y niñas de la Escuela Maternal y expresan lo siguiente “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”(Andrade y Arias, 2014,p.97) por lo tanto, el ser maestro (a) requiere de estar en un proceso constante de reflexión, sobre sus prácticas. En este sentido se hace necesario generar espacios donde las maestras compartan sus experiencias, dejando de lado el miedo a ser evaluadas y juzgadas, por el contrario, es gracias a esos espacios de dialogo que se enriquecen sus prácticas y se solucionan los problemas en conjunto.

Por otro lado, es importante situar desarrollos en torno a la concepción de lenguaje, oralidad y discurso que se evidencio en el desarrollo del presente trabajo de grado. En cuanto a la Escuela Maternal de la UPN, esta 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). Por esta razón los lenguajes son vistos como sistemas de significación, desde una perspectiva interaccionista, donde el niño y la niña están inmersos en una cultura por lo que Vigotsky plantea lo siguiente “cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar se da en el plano social, para hacerlo luego, en el plano intrapsicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica” (Vigotsky en Wertsch, 1988: 77 citado por Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje: 2013).Por lo tanto para la Escuela Maternal es clara la postura de lenguaje que fundamenta el trabajo con los niños y niñas, en donde se reconoce sus realidades sociales y culturales donde el niño y la niña son constructores de su propio aprendizaje, en este sentido la pedagogía de la mediación, según “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).

En este sentido las autoras, realizan un análisis riguroso de la concepción de lenguaje y oralidad que subyace en la institución y la que ellas han propiciado, en el trabajo con las maestras y con los niños y niñas, ya que, la oralidad es un elemento principal, en donde cobra relevancia los géneros discursivos, donde el niño y la niña participan activamente en la

sociedad, reconociéndose a sí mismo y a los demás. En este sentido, las relaciones entre la maestra-niño (a), es visualizada desde una mirada bidireccional y colaborativa, ya que, “Existen situaciones orales en la que prevalece una comunicación unidireccional y donde la libertad de turnos de palabra es limitada (predomina el monólogo), y otras donde prevalece una comunicación bidireccional (predomina el dialogo)” (Gutiérrez, 2010, p. 27)en este caso prevalece el dialogo entre los niños, las niñas y las maestras titulares y en formación, en donde participan de manera conjunta, compartiendo de sus saberes y experiencias previas.

Con relación a lo anterior, las maestras se caracterizan por usar estrategias discursivas “la pregunta, el ejemplo y la reformulación que a su vez da cuenta de la corrección, la paráfrasis y la expansión semántica (Grupo de Investigación Comunicación y Lenguaje: 2013) (p.13) donde la maestra escucha a los niños y niñas y cuando uno de ellos dice una palabra que no es pertinente, las profesoras no lo interpelan corrigiéndolo lingüísticamente para no caer en la rotulación del niño, sino que se realiza la intervención de una de la maestras que a través de la contingencia de las ideas y luego su respectiva devolución con expansión semántica, muestra la manera y el momento más adecuado para intervenir y decir su idea, de tal manera que no se interrumpan unos con otros a la hora de hablar sino que se puedan escuchar, por esta razón, “Es importante fortalecer desde los primeros grados de escolaridad la capacidad de escucha comprensiva y la expresión de opiniones e ideas personales, pues con estas actividades se propicia la adquisición y desarrollo de procesos de comprensión y producción oral” (Gutiérrez, 2010, p. 25)en donde el niño y la niña tienen la oportunidad de expresarse, sin el miedo a ser juzgado por equivocarse, por el contrario lo llevan a reflexionar y a que el mismo se dé cuenta de su “error” y aprenda de él

Igualmente, las autoras citan lo siguiente: 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; (p 27) en este sentido, las autoras a través de su propuesta pedagógica propiciaron el uso de géneros discursivos, como la narración, la explicación, la descripción y la argumentación de manera formal, y así, aportar al desarrollo del lenguaje en su tres funciones la cognitiva, la estética, y la interactiva. Las cuales se verán expresadas dentro de sus prácticas discursivas en los textos orales como lo son el chiste o La categoría de lo absurdo, la conversación, la canción, y la adivinanza, las cuales favorecieron el dialogo con los niños y niñas.

Por otro lado, las estudiantes en su trabajo con las maestras, analizaron e hicieron evidentes el trabajo no intencional, en cuanto al uso de los elementos orales (paralingüístico, quinésico y proxémico) ya que en el trabajo con los niños y las niñas, las maestras hacen uso de los mismos, pero de manera inconsciente, los cuales se evidencian en el cambio del tono de voz, el uso de los movimientos para acompañar el discurso oral, el uso de su cuerpo al exponer o hablarle a los niños y niñas para generar expectativas frente a lo que se va a realizar en esa sesión, en este sentido, el discurso oral se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinesico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo el espacio

físico). Por lo anterior la comunicación oral es considerada un “multicanal” (Calsamiglia y Tusón, 1999 citado por Gutiérrez, 2010, p. 26)

Del mismo modo, las autoras reconocen 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 de esta manera, la maestra se convierte en el puente o andamiaje para construir significado a situaciones específicas (Andrade y Arias, 2014, p.16) donde los niños y niñas siendo menores de 5 años, hacen 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 (p. 17) por lo que a través de su gestos, de sus movimientos, de la señalización, entre otros, expresan y se comunican con su medio.

Otro de los aportes importantes de la propuesta pedagógica es el uso de los textos orales, como manifestaciones de la oralidad que son 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). por lo tanto estos hacen parte de la tradición oral usadas por las culturas primarias, en donde se realizaban procesos memorísticos que se transmitían de generación en generación, las creencias, las reglas, los rituales entre otras cosas que le dan identidad como comunidad; en este sentido se encuentran ejemplos como las canciones, las coplas, los refranes, las rondas, entre otros, en este caso específico las estudiantes escogieron , **la canción**, con la cual potenciaron la escucha, siendo esta una de las facetas del habla; otra de las categorías es la de **lo absurdo**,

que confronta al niño y a la niña desde lo racional con lo irracional, promoviendo la oralidad, donde los niños expresan su opinión frente a la situación; **La conversación**, como evento comunicativo, en el cual tanto los niños como las maestras hablan e intercambian conocimientos, experiencias y sentires; **La adivinanza**, de manera estructurada e intencionada, que le permitieron a los niños y niñas potenciar la oralidad, ya que la adivinanza genero conflictos cognitivos, que llevo al sujeto a retomar sus referentes conceptuales y asociarlos al enigma.

Los anteriores textos orales, potenciaron la oralidad en los niños y las niñas, así mismo se generó el uso de los géneros discursivos como la narración, la descripción (estos se evidenciaron en el momento de llegar a sus casas y narrar o describir lo que trabajaban en la Escuela) y los usos del lenguaje la predicción, la imaginación, y el razonamiento lógico, y las funciones del lenguaje (cognitiva, estética e interactiva) además de potenciar la escucha.

Así mismo, la pedagogía es concebida como un saber que está en continua construcción reflexiva frente al quehacer docente, con el fin de mejorar sus intervenciones y no centrarse únicamente en buscar las falencias de los niños y niñas.

Para finalizar, es importante cerrar con la connotación sobre evaluación que se produjo en el transcurso del trabajo de grado, desde el cual, buscaron transformar la realidad, dentro de la pedagogía critica donde la evaluación “se concibe como un proceso de autorreflexión y de producción de conocimiento que realizan las y los participantes sobre la teoría y la practica desde su propia acción”(Vargas, 2001,p.41), por consiguiente, no es únicamente reflexionar sino que también se deben generar cambios, por lo que, las maestras en formación autoras del presente trabajo, lograron que las maestras titulares desarrollaran en sus prácticas el uso intencionado de los textos orales, lo cual fue posible a través de la autorreflexión que les

permitió darse cuenta de que realizaban prácticas no intencionadas con relación a la oralidad, por ende “surge así la reflexión-acción-reflexión en donde los conocimientos producidos mediante la evaluación se revierten a los propios actores del proceso, en la dinámica transformadora de su práctica, que provoca de nuevo la reflexión” (Vargas, 2001,p.42)

### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Baquero. R (1997) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial Aique. Argentina.

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

Escuela maternal, Proyecto educativo ,2013.

Gamboa Paola, Pérez Luz Magnolia. “De objeto a campo de estudio. Aportes para el debate en la licenciatura en educación infantil”. 2014. Documento en construcción.

Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010.

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.

Lucci, Marcos Antonio. (2006) la propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica.

Vargas. A. (2001). Enfoques Evaluativos. Revistas de Ciencias Sociales/pp 35-45/ Vol. II-III/ No.93/2001.



### Anexo 3: Reseña 3

#### **INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO**

**Tipo de documento:** Proyecto Pedagógico

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Universidad Francisco José de Caldas. Centro de Documentación.

Sede Posgrados, número topográfico LPP 69 2003.

**Título:** El juego una estrategia significativa en el desarrollo de la oralidad en niños y niñas de 3 y 4 años de edad.

**Autor (es):** María Leguizamo Vargas.

**Director:** Olga María Duarte Gallo.

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá 2003.

**Institución donde se realizó este proyecto pedagógico:** Colegio interamericano (institución privada).

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos.

**Palabras claves:** Lenguaje, dimensión comunicativa, socioafectiva, cognitiva, oralidad.

Narraciones, interacción, juego simbólico, imaginación, representaciones.

**Fuentes bibliográficas:**

- Fuentes Primarias: Vygotsky Lev, Jerome Bruner, Piaget Jean, Ong Walter.

- Fuentes Secundarias: Jaimes Gladys, Rodríguez María Elvira.

**Metodología de investigación:**

Es una investigación de orden cualitativo.

- El Método de Investigación es: investigación-acción participativa.
- Toma elementos de la etnografía como son: diarios de campo, encuestas y entrevistas.

- Finaliza con la sistematización de la información recolectada, la cual permite la construcción de nuevos conocimientos a partir de la experiencia, confrontada con la teoría encontrando coherencia entre el decir y el hacer.

**Reseña elaborada por:** Carolina Torres

**Fecha de elaboración de la reseña:** 08 de julio- 2015

## **1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO**

Es una investigación desarrollada en una entidad privada, con niños y niñas de 3 y 4 años de edad para un total de 29 estudiantes, se encuentran en el nivel jardín del Colegio Interamericano, junto a su maestra quien es la autora de esta investigación.

En su contextualización la autora da cuenta de cuál es la estrategia que el colegio ha elegido para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategia pedagógica conocida como enseñanza para la comprensión la cual concibe ... *“el aprendizaje como un viaje donde los estudiantes y el maestro son dos pasajeros que exploran, investigan se preguntan, actúan y piensan creativamente, en la que el maestro hace parte del aprendizaje convirtiéndose en guía, acompañante que está dispuesto a invitar los alumnos a construir el conocimiento conjuntamente con él”* ... (Esta apreciación se toma del apartado de contextualización, pag 6), la cual está fundamentada en cuatro aspectos que la conforman: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoraciones continuas, todas ellas reflejadas en las planeaciones académicas, en las clases diarias y en los proyectos pedagógicos que los profesores elaboran.

La problemática surge a partir de la interacción cotidiana a lo largo del día entre los niños y la maestra, en espacios donde pueden jugar libremente y se presentan acciones que evidencian

su intervención oral, como el tomar un juguete que otro ya tiene, percibe que cuando les pregunta sobre cosas que han hecho o han visto, que no tienen que ver con el juego, se quedan callados y no contestan o contestan porque son obligados, al observar estas acciones en su quehacer pedagógico diario, identifiqué que los niños y niñas participaban oralmente en lo que tenía que ver con el juego, pero al tener que referirse a sus vivencias diarias de su contexto familiar o escolar eran poco o nada expresivos, por ello vió la necesidad de buscar una estrategia significativa que contribuyera a desarrollar la oralidad en los niños. A partir de esta necesidad la autora formula la siguiente pregunta de investigación ¿Qué estrategia se puede implementar para contribuir al desarrollo de la oralidad en niños y niñas de 3 y 4 años del Colegio Interamericano?

El objetivo general de esta investigación es el siguiente “Contribuir al desarrollo de la oralidad en niños de tres y cuatro años de edad a partir de diferentes estrategias”. Seguido a ello propone los siguientes objetivos específicos:

- ... *“Implementar un proyecto de aula generado alrededor del juego como estrategia para afianzar el desarrollo de la oralidad en niños de 3 y 4 años de edad del Colegio Interamericano.”*
- *“Construir narraciones sencillas en forma oral a partir del juego creativo con objetos, situaciones y personajes de su entorno.”*
- *“Guiar el desarrollo auténtico y significativo del lenguaje a partir de los saberes previos que los niños traen de su casa, relacionados con el juego y su función en la vida cotidiana.”*

- *“Incentivar el trabajo cooperativo en las diferentes actividades del proyecto de manera que cultiven el sentido de pertenencia tanto al grupo como a las actividades que se compromete a realizar.”...*

Seguidamente, realiza una construcción sobre los fundamentos teóricos que guían su investigación, en su marco teórico la gran mayoría de estas construcciones no está referenciadas desde algún autor en particular, pues no utiliza comillas, al igual que no referencia en ninguna parte en quien se basó para construirlas, lo que impide reconocer si son sus elaboraciones o de algún autor, por lo tanto las que no estén fundamentadas se van a mencionar desde su voz.

Inicia identificando el lenguaje como uno de los ejes fundamentales para su proyecto de investigación, considerado para la población de preescolar como parte fundamental pues es a partir de él que los niños se sitúan en un contexto y comienza a darle significación a todo en cuanto los rodea, en sus palabras de forma más puntual dice que ... *“el lenguaje se constituye para el niño en el medio fundamental a través del cual accede a la interpretación y regulación de su cultura; es a través del como el niño aprende a significar”...* (Esta apreciación se toma del apartado del marco teórico, pag 15).

Seguidamente en el apartado que la autora denomina “hacia la identificación de la oralidad y sus caracterizas” retoma a Walter Ogn como teórico fundamental para su desarrollo. Una de las elaboraciones que constata lo anterior es el siguiente apartado “la gente caligráfica y topográfica tiende a pensar en los nombre como marbetes, adheridas a un objeto nominado. La gente oral no tiene sentido de un nombre oral como una etiqueta, pues no tiene noción de un nombre como algo que pueda visualizarse. Las representaciones escritas o impresas de las

palabras pueden ser rótulos; la misma condición no puede aplicarse a las palabras habladas, reales” (Ong, 1994:40). Además, elabora a partir de este autor, una construcción sobre características de la oralidad. De esta manera plantea que la oralidad es:

- “Es aditiva: en el pensamiento y la expresión oral los enunciados se conectan entre sí utilizando constantemente las palabras “y “y “entonces”.
- Es acumulativa: la expresión de las culturas orales está compuesta no por términos individuales sino por conjuntos de ellos; así se refuerza su recuerdo.
- Es redundante: debido que el enunciado oral desaparece la ser pronunciado, el hablante repite lo recién dicho, de manera parecida o exactamente para conservar la atención y permitir una mayor comprensión de las ideas.
- Es conservadora y tradicionalista: para que la tradición oral persista y perdure en el tiempo es necesaria la repetición constante en voz alta.
- Cerca del mundo vital: en las culturas orales es necesaria la presencia de las personas en el acto comunicativo.
- De matices agonísticos: al mantener incrustado el conocimiento en el mundo vital, la oralidad lo sitúa en un contexto de permanente lucha, que también se refleja en la temática guerrerista, batallas, descripciones épicas.
- Empáticas y participantes: la oralidad mantiene unido al que habla de su saber, mientras que la escritura separa al que sabe de lo sabido.
- Homeostáticos: en las culturas orales las palabras tienen el significado en el aquí y el ahora no presentan mayores discrepancias semánticas. Las culturas de la imprenta han inventado diccionarios que muestran distintos significados de las palabras.

- Situacionales: las culturas orales designan los objetos por su nombre y no de manera abstracta.” (Ong 1994).

Luego, la autora realiza elaboraciones sobre el juego simbólico, pues es su estrategia para dar desarrollo a su pregunta de investigación, allí retoma como fuente principal a Jean Piaget cuando dice que “el juego simbólico implica la representación de un objeto, o un persona ausente, puesto que en la comparación de un elemento dado y un elemento imaginado y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante” (Piaget, 1994). Otra de las citas que lo evidencia es “el juego simbólico es en sí mismo y en conjunto un juego de ejercicios: pero que ejercitaría (y sobre todo que representaría) esta forma particular del pensamiento que es la imaginación como tal”. Se basó en estos postulados para decir que en este tipo de juegos los niños utilizan su imaginación para crear personajes y situaciones que al relacionarse dan lugar al juego dramático, reproduciendo aquello que les ha sorprendido o gustado de su realidad, recreándola, imitándola, reviviéndola, por lo tanto, es una forma de expresar lo que ve, siente y desea, siendo todo lo anterior la base para planear su proyecto de aula.

Siguiendo con sus elaboraciones en el marco teórico, trabaja un aparte sobre la pedagogía por proyectos pues lo menciona como una estrategia que posibilita la construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades en la dinámica de aprender haciendo, para sustentar esta idea retoma los planteamientos de María E. Rodríguez, Formación, argumentación e interacción “la pedagogía por proyectos se constituye en una estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida, permitiendo el desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos participes y autónomos” (2002:44). Al igual que los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional. Propuesta Curricular

Piloto para el grado cero. Marco Político conceptual y pedagógico. “Un proceso de construcción colectiva 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 esta búsqueda de soluciones, el grupo escolar, se constituye en un equipo que investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginario a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras” (1992:63), evidenciando así que la pedagogía por proyectos posibilita la construcción colectiva de conocimientos, habilidades interpersonales a través del trabajo en equipo, pues el buscar soluciones a preguntas, interrogándose e indagando con el deseo de conocer el mundo y entender su entorno. Finalmente elabora una idea sobre proyecto de aula, pues dice que... *“es un camino que permite el acercamiento a la solución de un problema en donde se busca satisfacer las necesidades de las dimensiones y los aspectos que se relacionan con él, además de dar cuenta de los intereses que se dan al interior del grupo en relación con cada uno de los miembros que participan en el proceso”... (Esta apreciación se toma del apartado del marco metodológico, pag 38.)*

A nivel metodológico es una investigación de orden cualitativo, pues permite la conceptualización de las realidades sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas, este tipo de investigación supone que los individuos interactúan con otros sujetos de contexto social, compartiendo significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. Además, se hace uso del método conocido como investigación-acción participativa, que está ligada a la indagación y transformación de las prácticas pedagógicas haciendo uso de las herramientas propias de la etnografía como son: diarios de campo, encuestas y entrevistas.

Su investigación inicia con una etapa explorativa que permite reconocer el comportamiento de los niños, mediante la observación se quería encontrar los diferentes interrogantes que permitieran identificar los discursos que manejaban los niños a través del diario de campo como herramienta de registro de la información, estos diarios permitieron reconocer aciertos y equivocaciones, permitiendo una constante reflexión sobre el que hacer de la maestra; finalmente la sistematización de la información recolectada permite la construcción de nuevos conocimientos a partir de las experiencias encontradas cotejadas con la parte teórica, encontrando concordancia con el decir y el hacer.

### **Desarrollo de la proyecto de aula “Juguemos al castillo”**

Este proyecto de aula la autora lo divide en tres etapas

En la etapa 1 ubica el origen del proyecto, el cual fue explorar las necesidades y los intereses de los niños, para finalmente saber lo que hacían y decían, que les parecía más significativo y lo que más querían, seguidamente en esta misma etapa tiene otro apartado al que denomina las voces de los niños donde lo principal era preguntarles ¿Qué les gustaba hacer en el colegio?, y de esta recolección que obtuvo de sus respuestas, identifico que el juego es una de sus actividades preferidas, realizo un espacio de observación para identificar qué tipo de juegos realizan, como se expresan cuando los juegan, cuáles son sus dinámicas, identificando las situaciones comunicativas que se presentaban entre ellos, pues lograr que se den desarrollos orales a partir del juego es uno de sus objetivos.

Continua con un apartado llamado -surgen inquietudes-, donde a partir del disponerlos en mesa redonda para que contestaran la pregunta ¿a qué les gusta jugar?, realizo la siguiente precisión... *”primero escuchan con atención, luego alzan la mano para dar su opinión de manera ordenada, y esperan su turno”... (Esta apreciación se toma del apartado del*



*proyecto de aula, pag 4*), esto lo hizo con el fin de identificar qué tipo de juego era el predominante entre los niños y de esta manera escoger uno para trabajar el proyecto, pero al tener tantas opciones decide hacer una investigación sobre qué tipo de juego es el más adecuado según la etapa de desarrollo en la que se encuentran sus estudiantes. Es así, como sustenta su investigación basándose en la escala Piagetiana, de donde define que sus niños se encuentran en la etapa del juego simbólico, pues afirma que “el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginario, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante” (Piaget, 1994), los objetos que usan para recrear su imaginación los niños, no se parecen a los reales, por ejemplo un palo es como si fuera una espada.

En la etapa 2, ya estaba definido el tipo de juego, la maestra les propuso que se disfrazaran del personaje que más le gustaba, en esta exploración grupal se dio cuenta que los lugares donde más querían jugar como si existieran eran los castillos y la casa, al ver esta predominancia decidió acudir a la votación para elegir uno de ellos, el lugar ganador fueron los castillos. Es así, como al ver su interés los acerca a este tema haciendo lecturas de cuentos que tienen en su historia castillos, por ejemplo el de la sirenita, al ver que eran tanto de sus interés decide proponerles realizar castillo en ladrillos, a lo que contestan que sí, y les pide colaboración para entre todos construir la circular para pedirles a sus padres este material. Al ver que es un trabajo complejo para ellos, les pide ayuda a unos niños del grado quinto para que colaboren a los pequeños en esta construcción, pues no se le facilito hacer un trabajo individual con cada uno, por lo tanto sale un nuevo concepto que es el trabajo cooperativo, donde cita a Carlos Lomas y Andrés Osoro- La lengua oral en la enseñanza secundaria quienes dicen que “la adquisición de nuevos saberes por medio de un trabajo cooperativo con compañeros y

profesores, es el mejor ejercicio para el desarrollo de las destrezas orales” (Lomas, Osoro, 2002:165), el trabajo en equipo permite compartir ideas, sugerencias, preguntas y respuestas, generando un clima de apoyo mutuo.

El paso a seguir en esta etapa, era la decoración del salón como un castillo, donde nuevamente junto con los niños elaboraron la circular para invitar a los padres para colaborar con la decoración, ya teniendo esta parte entre todo deciden como se llamara su castillo, pero para realizar esto identifico que sería bueno realizar lecturas con ellos sobre como son los castillos de verdad, que los compone y demás.

En la etapa final, se notaba el interés de los niños por los cuentos, querían que su maestra les leyera historias que hablaran de ellos, entre los mismos niños se presentaban situaciones comunicativas que giraban alrededor de los castillos, a partir de estas lecturas realizo preguntas sobre que personajes les gustaba más, y porque, incentivo la realización de dibujos, con estos insumos decidió que cada uno se podría disfrazar del personaje que quisiera para representarlo en el cuento palo de rosa que fue el final de su proyecto de aula, al que asistieron invitados otros niños del colegio.

Cierra todo la experiencia con un apartado que se denomina evaluación final de proyecto que también se divide en: lo que funciono, algunas dificultades, evaluación de la oralidad de los alumno (antes y ahora).

#### Lo que Funciono

- ...”*El trabajo por proyectos fue una oportunidad para dar una mirada a mi labor, donde pude reflexionar respecto a lo que orientaba y la forma como lo hacía.*”... (Esta apreciación se toma del apartado de evaluación, pag 64).

- *...”Los niños fortalecieron su capacidad de escucha, participación y sus relaciones interpersonales y afectivas por medio del juego ya que lograron centrar su atención en los tiempos de dialogo grupal y tener en cuenta su turno para expresar sus ideas”...*  
(Esta apreciación se toma del apartado del proyecto de aula, pag 64).
- Aprovecharon espacios, imaginaron lugares y personajes significativos para su contexto, lograron construir narraciones significativas.
- Se logró realizar trabajo cooperativo.
- Los padres fueron un factor importante para poder llevar a cabo este proyecto de aula.

#### Algunas dificultades

- *...”Inicialmente fue la capacidad de escucha, pero a medida que iba avanzando la experiencia su aptitud fue mejorando progresivamente.*
- *La falta de auxiliar para la profesora que le colaborara en la elaboración de los diarios de campo, ya que no se logró escuchar en su totalidad las voces de los niños debido a la cantidad de los mismos.*
- *En ocasiones incidí en las prácticas habituales, normativas y tradicionales ya que el cambio de una metodología tradicional a una pedagogía por proyectos cuesta.*
- *A nivel institucional sentí presión proveniente de parte de la coordinadora quien me llamo la atención varias veces estar el salón desordenado varias veces y los niños jugando, pero yo sabía que estaban disfrutando este momento, pero entendí sus reacciones pues ella maneja concepciones distintas a las mías.*
- *Falto comunicación y planeación para que los otros docentes que van a dar su respectiva clase a este nivel de jardín, logaran a poyar desde su dimensión correspondiente*

*(comunicativa, cognitiva, corporal, estética) nuestro proyecto de aula”... (Estas apreciaciones se toman del apartado de evaluación, pag 64).*

#### Evaluación de la oralidad de los alumnos (antes)

- *...”Se lee una interacción (maestro- niño) esquemática forzada, puesto que los niños contestan como monosílabos, debido a que no se les da la opción de que hablen sobre lo que les gusta. Esto me llevo a la reflexión de buscar estrategias que apoyaran de una manera significativa la oralidad en los niños y fue como a través de las observaciones me di cuenta que surgían en ellos relatos espontáneos ricos en imaginación cuando se les daba la oportunidad de expresarse libremente”... (Esta apreciación se toman del apartado de evaluación, pag 68).*

#### Evaluación de la oralidad de los alumnos (ahora)

- *...“Un ambiente de juego el que ellos querían ya que se mostraban felices hablando, riéndose, moviéndose, de un lado para otro construyendo escenarios, tomando decisiones del personaje que querían representar.*
- *Hay espontaneidad, interés por hablar sobre sus disfraces, se expresan con seguridad y confianza porque la pregunta les interesa.*
- *Cuando a los niños se les ofrecen actividades como juegos, diálogos y preguntas significativas, se interesan formando parte de la actividad con seguridad, espontaneidad. Hay atención y se expresan de forma oral y corporal”... (Estas apreciaciones se toman del apartado de evaluación, pag 69).*

## 2. ANÁLISIS

Con respecto a la categoría de *infancia*, se logra inferir una postura de la maestra con respecto a su concepción sobre ella, cuando afirma que es “importante ofrecerles espacios, momentos para que hablen y puedan expresar sus intereses, necesidades, inquietudes, de manera que no sea el profesor quien siempre inicie o termine una comunicación, el que pregunte, proponga, apruebe, es decir, quien lo diga todo y lo imponga todo; por el contrario, ha de ser el niño quien haga parte activa de su proceso comunicativo, permitiéndole participar en eventos comunicativos”, por lo tanto, se logra identificar que no está ubicada desde una posición de superioridad frente al niño, sino más bien una donde es tenido en cuenta, donde se sabe que tiene algo para decir y aportar a los otros, de esta manera se evidencia un fuerte relación con las posturas que se toma en los desarrollos de este apartado en el trabajo monográfico ¿solo la palabra comunica? cuando se dice que es necesario “concebir a los niños y niñas como pertenecientes a un contexto particular, con saberes y construcciones de mundo propias que varían según sus vivencias y realidades, asumiéndolos de este modo como sujetos cognoscentes y capaces, a quienes es necesario tomar en cuenta sus voces desde sus individualidades para hacerlos parte y participes activos dentro de una comunidad, pues sus construcciones son valiosas y relevantes desde una mirada de infancias”. Desde estas dos concepciones se evidencia que la infancia para estas maestras es importante, que tiene un lugar particular, en el cual se reconocen los valiosos aportes que tiene cada uno de ellos y ellas para compartir con sus pares al igual que con la docente, haciendo así que el aprendizaje sea bilateral.

Así mismo, con respecto a la categoría de la *oralidad* la autora inicia diciendo que... “*En el diario vivir se construyen de manera natural y espontanea las primeras experiencias*

*(vivencias) del lenguaje y con esa práctica el niño internaliza paulatinamente la funcionalidad de la lengua materna”... (Esta apreciación se toma del apartado del marco teórico, pag 20), esta frase muestra que se puede estar confundiendo el termino espontaneo<sup>12</sup> con lo no intencional<sup>13</sup>, pues los aprendizajes que el niño construye de su oralidad primaria en su ámbito familiar pueden que sean de este tipo (no intencional), debido a que sus padres o cuidadores son quienes los propician sin tener como finalidad enseñar o potenciar algún tipo de conocimiento, pero en ningún caso son naturales, pues se necesita de la socialización para desarrollarlo. Es así, como se evidencia que tan solo es una confusión de términos, pues como lo demuestra el análisis que viene a continuación y lo presentado a lo largo de su trabajo, tiene claro que la oralidad no es un proceso natural sino que necesita de acciones concretas para que se consolide.*

En línea con lo mencionado anteriormente, la maestra habla mucho sobre desarrollar la oralidad en los niños, en muchos apartes del escrito, uno ejemplo de ellos es el siguiente ... *“identificar los aspectos que no permitían unos proceso que contribuyeran al desarrollo de la oralidad de los niños que se hallaban bajo mi responsabilidad” ...*, es claro que la maestra sabe que hay que hacer procesos de manera intencionada para trabajar la oralidad en la escuela, además de que tiene claro que los niños y niñas no son tabulas razas que ingresan a la escuela sin ningún tipo de saber previo sobre la oralidad primaria, como lo evidencia cuando dice ... *“en su momento de su ingreso al preescolar, los niños han avanzado en su proceso de adquisición de la lengua materna”....* Al identificar estos dos aspectos como parte fundamental para el desarrollo de la oralidad, es necesario entender la gran responsabilidad que tiene la escuela para desarrollar la oralidad formal, pues debe tomar como referente las

---

<sup>12</sup> Que se produce sin intervención o estímulo exterior.

<sup>13</sup> Que no ha sido hecho a propósito.

construcciones que los niños han realizado de la oralidad en sus usos espontáneos (familiares y cotidianos) para integrarlos con nuevos saberes que le permitan hacer uso de un discurso coherente y más elaborado, por lo tanto “la importancia de abordar una enseñanza sistemática de la lengua oral formal en el ciclo inicial de escolaridad como vía para fortalecer la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral, lo cual demanda unas condiciones adecuadas para que los niños y niñas logren cierto dominio y control de lo que dicen (contenido del discurso) y como lo dicen (coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía) en un determinado contexto comunicativo.” (Gutiérrez, 2010).

Por otro lado, la autora menciona que la oralidad de los niños era casi que obligada, cuando se les preguntaba sobre sus vivencias diarias, o familiares lo que hace que estas respuestas sean limitadas, todo lo anterior es una constante. Esta maestra referencia que ... *“estos aspectos no se presentaban cuando ellos interactuaban libremente, como en el descanso o en los momentos de juego, lo que la llevo a preguntarse si sería que los planteamientos o interrogantes no eran de sus interés o que no sabía preguntar”*..., a partir de esta afirmación se puede inferir que la maestra sabe que no solamente el preguntar favorece la oralidad, sino que el interrogarse sobre cómo está planteando estas preguntas está impidiendo que se den las intervenciones orales que ella espera, este tipo de reflexiones que hace esta maestra sobre su labor docente la pone en otro lugar, no en la que posee todo el saber, donde el único que se equivoca es el niño haciéndolo así culpable de su falta de aprendizaje, sino más bien como alguien que día a día cualifica su profesión pues afirma que ... *“el docente debe estar continuamente dispuesto a reestructurar su clase, tener clara sus responsabilidades y las de sus alumnos, estar en una constante evaluación del proceso, despojarse de su posición autoritaria que lo convierte en poseedor de la norma, facilitando el intercambio entre*

*alumnos, asesora los trabajos emprendidos y valora sus avances”... (Esta apreciación se toma del apartado del marco teórico, pag 31), a partir de todo lo anterior, es que se hace posible en palabras de María Elvira Rodríguez “la creación de una ambiente propicio para este tipo de trabajo escolar, requiere como todo cambio cultural la transformación de muchas de las prácticas cotidianas. Entre otras, la manera de concebir nuestras relaciones con los demás, el cuestionamiento de los roles tradicionalmente asignados a profesores y alumnos” (Rodríguez, 1996: 2).*

Con respecto a las elaboraciones de la autora referentes al **lenguaje**, ella lo define como eje fundamental para su proyecto de investigación, siendo importante para los niños en estas edades, ya que es a partir de el como ellos se sitúan en su contexto y comienzan a darle significado a todo lo que los rodea. Es así, como hace énfasis en las funciones del lenguaje, la cuales se describen a continuación:

- *Función cognitiva: “operaciones de razonamiento (análisis, hipótesis, elaboración de esquemas abstractos) las cuales están estrechamente ligadas a los sistemas simbólicos entre ellos el lenguaje como principal mediador entre la realidad y la mente del sujeto.”*
- *Función interactiva: “como sistema de interacción social, actualiza las practicas históricas y culturales de los individuos; el lenguaje permite al niño establecer comunicación con los demás seres humanos, posibilitándole la construcción de vínculos, la apropiación de las pautas culturales, los valores, los rituales y demás formas de socialización inherentes al establecimiento de sus relaciones intersubjetivas.”*
- *Función recreativa, en cuanto al sistema de re-creación del sentido: “como sistema para la expresión de la subjetividad, genera la creación de mundos a partir de la imaginación*



*y la creación estética, el lenguaje posibilita al niños la invención de la realidad, a partir de la construcción de mundo posibles con la palabra.”* (Todas estas apreciaciones se toman del marco teórico, pag 15 y 16).

Luego de hacer esta elaboración conceptual sobre lenguaje, se evidencia que la autora se apropió de estos conceptos al asumir una postura coherente y relacionada con las construcciones teóricas cuando dice que ... *“el lenguaje es un proceso social a través del cual nos representamos en el contexto cultural y social que nos encontramos, y a través de la cual posibilita la construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades en la dinámica de aprender haciendo”*... , esta postura tiene una estrecha relación con lo señalado por Baquero, respecto a las elaboraciones que realiza sobre los procesos psicológicos superiores, aunque ella no hace alguna elaboración sobre ellos, entiende que pensamiento y el lenguaje *“se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros; a partir de la internalización de prácticas sociales específicas”* (Baquero, 1996, p.1) adquisiciones que dependen totalmente de los contextos sociales para su desarrollo.

Finalmente, las elaboraciones que la autora hace en su marco teórico con respecto al **discurso** son las siguientes...*“el manejo de un discurso claro, coherente, basado en estrategias discursivas: narración, argumentación, explicación y dialogo”*..., además de decir que son...*“fundamentales en el discurso del niño y bases importantes en los procesos de aprendizaje desde los primeros años de vida.”*... Como se evidencia estas construcciones, son referenciadas desde la voz de la maestra, pues conceptualmente no hay ninguna elaboración.

Narración: para contextualizarlos sobre el tema de los castillo hizo narraciones como... *“Los castillos fueron lugares contruidos para protegerse de los enemigos. Eran muy elaborados, por dentro tenían pasadizos, cuartos secretos, cárceles, escaleras y eran muy lujosos”*...

Argumentación: hizo uso de ella para la escogencia de los personajes... *“Algunos niños se acercaron y manifestaron el deseo de representar personajes y aproveche para que me dijeran él porque deseaban hacerlo”*...

“María Camila: La reina, porque es bonita, con ropa brillante y todos la quieren”.

“Carlos Felipe: Spiderman, porque es fuerte y salva a los buenos”

“Santiago: “Soldado porque cuidan, mandan y tienen botas, espada y uniforme de policía”.

Explicación: ...*“nos organizamos en mesa redonda para hablar de los disfraces, la instrucción para todos fue la siguiente: vamos a empezar a escuchar a los niños que están a mi derecha, recordemos estar atentos a lo que nos están hablando, así sabremos en que momento es el turno de cada uno de hablar”*...

Dialogo: Es uno de los diálogos de un grupo de niños que está incluido en un diario de campo.

“María Paula: juguemos a la casa”

“David Felipe: yo era el papá que tenía un trabajo y me iba para allá”

“Jonathan: yo era el hijito”

“Jennifer: yo quiero jugar ¿puedo?”

“María Paula: bueno que usted era mi hija”

Por todo lo anterior, se evidencia que el hacer uso de las estrategias discursiva permitirá reflexionar sobre las construcciones orales de los niños, para de esta manera potenciar y jalonar nuevas y más elaboradas posibilidades en su discurso. Es así, como lo discursivo es fundamental y parte esencial del lenguaje y por ende para una concepción de infancia

moderna, por lo tanto, como se referencia en el trabajo monográfico ¿solo la palabra comunica? “el poder de lo discursivo en la concepción de una infancia contemporánea, recae entonces en concebir a un niño y niña que a un ritmo propio construye cognitiva, cultural y socialmente una forma de utilizar el lenguaje, no solo desde la verbalización o apropiación de estructuras gramaticales como las palabras y oraciones, sino desde el reconocimiento de procesos de escucha hacia los otros”.

### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Baquero, R (1996) Análisis de Vigotsky, según Ricardo Baquero. Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010.

Rodríguez. M. (1996). Funciones del lenguaje y estrategias para el desarrollo de la oralidad.

## Anexo 4: Reseña 4

### INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO

**Tipo de documento:** Proyecto Pedagógico

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Universidad Francisco José de Caldas. Biblioteca de la Facultad de Ciencias y Educación. Sede Macarena.

**Título:** Ambientes de aprendizaje y oralidad infantil.

**Autor (es):** Erika Pérez Martínez- Diana Redondo Martínez.

**Director:** Nelson Arturo Alonso Galeano.

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá 2009

**Institución donde se realizó este proyecto pedagógico:** Colegio María Teresa (Institución privada).

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Pregrado. Licenciatura de Pedagogía Infantil

**Palabras claves:** Oralidad, ambientes de aprendizaje, lenguaje.

**Fuentes bibliográficas:**

- Fuentes Primarias: Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget.
- Fuentes Secundarias: Halliday Michael, Miretti María, Ong Walter.
- Fuentes terciarias: Jaimes Gladys, Rodríguez María Elvira.

**Metodología de investigación:**

Es una investigación de orden cualitativo.

- El Método de Investigación es: investigación-acción.
- Toma elementos de la etnografía como son: diarios de campo y entrevistas.

**Reseña**                      **elaborada**                      **por:**                      Carolina                      Torres

**Fecha de elaboración de la reseña:** 01 de julio-2015

## **1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO**

Es una investigación llevada a cabo por practicantes (etiqueta que ellas usan a lo largo del trabajo) de la Universidad Distrital de pregrado de la Licenciatura de Pedagogía Infantil, se realizó en una institución educativa privada, con niños y niñas de 4 a 5 años de edad para un total de 22 estudiantes de preescolar del Colegio María Teresa.

La problemática surge a partir de evidenciar como los métodos tradicionales no son ya una vía para que se den aprendizajes orales en los niños, pues dicen que “en los esquemas educativos tradicionales el silencio es la base fundamental para el éxito de una clase, dejando de lado la importancia que tienen las diferentes formas de expresión usadas por los niños y las niñas siendo la verbalización el primer canal de comunicación”, a partir de esta afirmación es que las autoras definen un interés por indagar acerca de los diferentes elementos que podrían influir para propiciar la oralidad dentro del contexto escolar, es así que eligen como método alternativo para propiciar estos desarrollos en oralidad, el trabajar los ambientes de aprendizaje, de esta manera plantean la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo influye el ambiente de aprendizaje escolar en el desarrollo de la oralidad de niños y niñas de cuatro años?.

El objetivo general de esta investigación es el siguiente “*Determinar y analizar las relaciones existentes entre el ambiente de aprendizaje escolar y el desarrollo de la oralidad en niños y niñas de 4 años*”. Seguido a ello proponen los siguientes objetivos específicos:

- ...”*Identificar los elementos pedagógicos más influyentes en el aula que dificultan o facilitan el desarrollo de la oralidad en la primera infancia.*

- *Especificar los elementos que conforman un aprendizaje de ambiente escolar.*
- *Describir los discursos orales que los niños y las niñas construyen en sus intercambios lingüísticos en los diferentes ambientes escolares y especificar como los discursos son recibidos por la escuela.”...*

Luego, en los fundamentos teóricos que guían su investigación, referencian en su marco teórico los ambientes de aprendizaje que para ellas son... *“como un dispositivo conceptual de la pedagogía, que han sido empleados de diversas maneras en el desarrollo e implementación de múltiples concepciones de las prácticas pedagógicas”...* (Esta apreciación se toma del apartado de marco teórico). De esta manera, la acción que utilizan pedagógicamente para que se den desarrollos orales en los niños y niñas son los ambientes de aprendizaje, que en sus palabras son *...” los climas que se crean para los sujetos que aprende tanto de los espacios físicos o virtuales, como condiciones que estimulen el pensamiento, al igual que la disposición de los espacios , es necesario hacer el uso de recursos, del manejo del tiempo, pues son los que posibilitan aprendizaje en estos espacios, en este caso ( la institución educativa)...*(Esta apreciación se toma del apartado de marco teórico), por otro lado, referencian la importancia del rol docente que se asume desde allí, pues es quien puede entender estos entornos como una herramienta para generar estrategias de enseñanza – aprendizaje, ya que permite que se den situaciones de interacción constantes que favorecen el desarrollo del lenguaje , habilidades sociales, destrezas motrices. Todo lo anterior lo apoyan con una cita que dice *“el ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que el ambiente debe cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos y el entorno en el que todos estamos inmersos”* (de Pablo P y Trueba B. 1999).

Seguidamente, hacen una elaboración teórica sobre el lenguaje retomando a Piaget, quien dice que en la evolución del lenguaje en el niño se distinguen dos etapas:

“Etapa egocéntrica: el lenguaje es un fin en sí mismo, el niño no se preocupa por interactuar ya que incorpora al interlocutor como participante activo en su incipiente círculo comunicativo.

Etapa socializadora: es el inicio de la interacción comunicativa con sus pares, en las relaciones dialógicas. Esto es denominado “monólogos colectivos””. (Piaget, 1984)

Para este mismo apartado, retoman a Halliday (2001) quien dice que “la adquisición de la lengua consiste en el dominio progresivo del potencial funcional, que se incrementa hasta una tercera etapa, en el cual se registran ya funciones características del lenguaje adulto”, resaltando que los procesos interactivos son los que posibilitan el desarrollo del lenguaje, por lo tanto, las condiciones en que se aprende la lengua en gran medida están determinadas culturalmente. Además, elabora a partir de este autor, una construcción sobre las siete funciones básicas en la etapa inicial del desarrollo lingüístico de un niño:

- “Instrumental: yo quiero. Para la satisfacción de necesidades materiales.
- Regulatoria: haz como te digo. Para controlar el comportamiento de otros
- Interaccional: tú y yo. Para familiarizarse con las otras personas.
- Personal: aquí estoy yo. Para identificarse y expresarse así mismo.
- Heurística: dime por qué. Para explorar el mundo circundante y el interno.
- Imaginativa: vamos a suponer. Para crear un mundo propio.
- Informática: tengo algo que decirte. Para comunicar nueva información.” (Halliday, 2001).

Realizan una aclaración, diciendo que lo realmente importante no es que el niño haya adquirido una u otra de estas funciones, sino que haya interiorizado el hecho de que el lenguaje sirve para esos propósitos, que sepa que es bueno hablar.

Luego, las autoras realizan elaboraciones con respecto a la oralidad en su marco teórico tomando como fuente a Walter Ong quien dice que “la oralidad no es un ideal y nunca lo ha sido. Enfocarla de manera positiva no significa enaltecerla como un estado permanente para toda la cultura. El conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura. [...] Así mismo, la oralidad no puede eliminarse por completo al leer un texto “se oraliza”. Tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura son necesarias para la evolución de la conciencia” (Ong, 1987).

Otras de sus elaboraciones con respecto a la oralidad serán retomadas en el capítulo de análisis.

A nivel metodológico es una investigación de orden cualitativo, que hace uso del método conocido como investigación-acción, que busca una transformación de las prácticas pedagógicas utilizando herramientas propias de la etnografía como son: la observación (no participante-participante), de la participante hacen uso de intervenciones en el aula y de la no participante hacen uso de instrumentos como los diarios de campo, grabaciones de voz y video. Además mencionan el uso de entrevistas de tipo formal estructuradas dirigidas a la docente, orientadora y rectora, con el fin de conocer la concepción de estos agentes educativos respecto a los ambientes de aprendizaje y la lengua oral; respecto a las entrevistas informales más diálogos con y entre niños-niñas.

#### **Apartado denominado “Manos a la obra”**

Se deduce que es el aparte del desarrollo del proyecto de aula, pues allí ubican las actividades que utilizan para la realización de su proyecto. Inician haciendo referencia al uso de algunas



tipologías orales como lo son los trabalenguas que son utilizados como instrumentos para realizar sondeos, e identificar en qué nivel se encuentran los niños para categorizarlos según los resultados, como se evidencia cuando las maestras en formación dicen que el fin era “observar que tan hábiles eran en la memorización y verbalización”.

Siguiendo con lo anterior, otra de las actividades propuestas por ellas, fueron los juegos verbales como “el lobo” utilizado para “observar como los niños y las niñas oralizan”; otro de los juegos al que ellas denomina verbal fue el teléfono roto con el cual “se pretendía observar las dificultades de comunicación que tenían los niños y las niñas”; y terminan con una actividad para crear una historia a partir de una lámina con el fin de “analizar la capacidad de imaginación de los niños y las niñas a partir de la imagen, y su verbalización y vocabulario al momento de crear una narración”. Todas las actividades fueron utilizadas como instrumentos para evidenciar las carencias de los niños y niñas, pues dicen que “las actividades inician poco a poco y se fueron haciendo evidentes algunos problemas de audición, memorización y vocalización”.

Finalmente llegan a las siguientes conclusiones de las actividades que realizaron:

- ... *“Para que el niño tenga un buen desarrollo de la oralidad es necesario la utilización de la comunicación oral en el contexto escolar, esto invita a reflexionar sobre cómo aprovechar el contexto de las comunidades en un ambiente de aprendizaje como la escuela, para lograr procesos pedagógicos más significativos y eficaces referidos a las habilidades que el niño debe adquirir y afirmar en el área de lenguaje”*... (Esta apreciación se toma del apartado de conclusiones, pag 56).
- ... *“En lo referente a las habilidades comunicativas, la expresión en los niños y niñas se podría decir que a nivel general está dentro de los parámetros normales para la edad que*

*tienen los niños y las niñas del grado preescolar de la institución”... (Esta apreciación se toma del apartado de conclusiones, pag 57).*

- *...”Dentro de las fortalezas del grupo está el vocabulario, aunque este sea circunstancial, es decir, la fluidez de sus participantes depende de la comodidad que sientan con quienes están presentes en el momento de expresar sus ideas”... (Esta apreciación se toma del apartado de conclusiones, pag 58).*
- *...”Hay que entender que la conversación en niños y niñas de la primera infancia, como algo espontáneo, es la forma primaria de oralidad”... (Esta apreciación se toma del apartado de conclusiones, pag 60).*

## **2. ANÁLISIS**

Con respecto a la categoría de *infancia*, realizan en su marco teórico un paralelo, entre infancia la de antes y la infancia contemporánea, pues dicen que “durante mucho tiempo nuestros niños y niñas fueron considerados como una especie de adulto miniatura, un demonio, un ángel, esclavo y dependiente al servicio del adulto y, tardíamente como lo es: niño-persona”, para luego concebir la infancia como la conocemos en nuestra época “ tuvo que pasar mucho tiempo para que se entendiera la infancia como una etapa, con sus particularidades, diferente a la de los adultos, hasta hace poco, entendemos a los niños como seres pensantes y consientes, con deseos y sentimientos propios “. Estas afirmaciones por parte de las maestras en formación, evidencian que conocen que hubo un cambio a lo largo tiempo, para poder hablar de la infancia que ahora conocemos, pero realmente estas construcciones no son conceptuales, no tienen un autor de referencia que las sustente, por lo tanto, no identificaron que el suceso que transformó la mirada de la infancia fue la creación

de la imprenta, citando a Postman (1982) quien “declara que la imprenta dio la identidad de pensar y hablar como seres individuales, y esa identidad fue la que condujo al surgimiento de la niñez, lo cual tomó casi doscientos años en convertirse en una característica aparentemente irreversible de la civilización occidental”, gracias a este suceso histórico es que realmente se empieza hacer una diferenciación entre los adultos y los niños, creando un mundo para estos últimos denominado niñez.

Continuando con la concepción de infancia, se puede inferir una postura sobre ella cuando afirman que “promoviendo una educación que tenga en cuenta las experiencias que tienen los estudiantes proponiendo propuestas educativas en las que se involucre al estudiante como agente y no como ente, partiendo del principio que nada en el lenguaje humano deja de ser el resultado de la interacción y las experiencias de un colectivo” de esta manera se evidencia un fuerte relación con las postura que se toma en los desarrollos de este apartado en el trabajo monográfico ¿solo la palabra comunica? cuando se dice que es necesario “concebir a los niños y niñas como pertenecientes a un contexto particular, con saberes y construcciones de mundo propias que varían según sus vivencias y realidades, asumiéndolos de este modo como sujetos cognoscentes y capaces, a quienes es necesario tomar en cuenta sus voces desde sus individualidades para hacerlos parte y participes activos dentro de una comunidad, pues su construcciones son valiosas y relevantes desde una mirada de infancias”, desde estas dos posturas se tiene que claro los niños deben ser partícipes y protagonistas en la construcción de su propio conocimiento, y no solo como sujetos a los que hay que llenar como si estuvieran vacíos.

Luego, estas maestras en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil realizan las siguiente afirmaciones, una de ellas es “la inquietud de indagar sobre aquellos elementos que

de alguna manera influyen en el desarrollo de la oralidad dentro del contexto escolar de los niños y niñas durante la primera infancia”, la segunda afirmación es “otras actividades se llevaron a cabo con los niños y niñas de la primera infancia” y la tercera es “para que el niño tenga un buen desarrollo de la oralidad es necesaria la utilización de la comunicación oral en el contexto escolar”, estas construcciones evidencia la falta de claridad al referirse indistintamente entre la infancia escolarizada y la primera infancia, pues como se muestra a continuación son conceptos distintos, la infancia escolarizada o educación inicial hace referencia a que en ella“ se observan dos tendencias, una llamada comúnmente asistencialista y otra con una orientación más pedagógica. La primera considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán los más importantes en la atención de niños y niñas y la segunda incorpora la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares” (Fandiño et al 2011, p. 13); la otra mirada es la de primera infancia que plantea “es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano “(Molano et 2014, p . 33). Todo lo anterior evidencia que estas maestras están haciendo referencia a lo largo de su trabajo a la educación inicial, que es la infancia escolarizada pues está se desarrolla en las instituciones de educación formal (colegios) y no a la primera infancia que es la no escolarizada (instituciones no formales).

Así mismo, con respecto a la categoría de la *oralidad*, en su marco teórico inician reconociendo qué lugar ocupa en las instituciones escolares la oralidad frente a otros sistemas de representación, como lo es la escritura, este último siendo el protagonista dándole un papel secundario a la oralidad, pues afirman que “hemos percibido como la escuela ha concentrado y ha hecho el esfuerzo en el aprendizaje formal de la lengua escrita, dejando de lado el

lenguaje oral el cual no es un “aprendizaje extraescolar”( Rodríguez, 1999)”, a partir de reconocer esta preponderancia de lo escritural sobre lo oral, es que plantean todos su proyecto tanto en lo escritural como en la realización de o de sus actividades, dándole todo el protagonismo a la oralidad, evidenciando de esta manera que es necesario que la escuela se empiece a pensar en el trabajo intencionado de la oralidad, pues hay muchos aprendizajes que se deben desarrollar en estos espacios académicos.

De esta misma manera, reconocen que al ingresar a la escuela cada niño trae consigo una formación previa, pues afirman que “la familia y la escuela juegan un papel fundamental, la familia por ser el primer entorno en el cual el niños y la niña adquieren algunos conocimientos, y la escuela porque es la que brinda ambientes y conocimientos más formales del lenguaje oral”, a partir de esta postura se puede inferir que entienden que los niños llegan a la escuela con unos saberes previos que se deben retomar en la escuela para ser potenciados, es así como se evidencia en el trabajo monográfico ¿solo la palabra comunica? cuando dicen que “la enseñanza posterior de un lenguaje oral formal desde la escuela, debe partir de una postura que no desconozca las construcciones orales que los sujetos realizan en inminente articulación con contextos sociales y culturales diversos”. Por todo lo anterior, es que los espacios escolares deben ser un lugar donde los niños y niñas puedan ser protagonistas, posibilitando el empoderamiento de la palabra, permitiéndoles así exponerse a través de sus construcciones orales, de esta manera el aula “es un espacio de vida y como tal, fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el dialogo. Aprender a hablar de todo ello es un camino para aprender a convivir en la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas” (Camps, 2012, p.5); afirmación que se encuentra estrechamente relacionada con la postura que asumen las maestras en

formación en este trabajo investigativo cuando dicen que “es la escuela quien deben promover contextos que posibiliten la apropiación y el dominio del lenguaje, proponiendo ambientes donde la comunicación sea el principal recurso para estimular el desarrollo y apropiación del lenguaje oral.”

Seguidamente, realizan una conceptualización y paralelo entre la oralidad primaria que “se refiere a las culturas que solo la poseen a ella para comunicarse”, y la oralidad secundaria que “es la que maneja culturas avanzadas que poseen escritura.” Tomando así, una postura clara con respecto a cuál de las dos es la de su interés principal investigativo ( la primaria), pues es en ella la fuente de comunicación es lo oralidad, teniendo en cuenta que es desde esta que la infancia se encuentra cómoda y es en la que se desarrolla inicialmente, sin pretender satanizar la escritura ni poner en un nivel superior a la oralidad colocándola como un ideal, sino más bien señalar que van de la mano cuando afirman que “ el conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura” , estas construcciones toman fuerza cuando citan a Walter Ong diciendo “ la oralidad nunca puede eliminarse por completo: al leer un texto se “oraliza”. Tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura son necesarias para la evolución de la conciencia”. A partir de todo lo anterior, quieren mostrar como la oralidad y la escritura van de la mano, no son sistemas de representación que se puedan separar, ninguno está por encima del otro, solo que así como se le da tanta relevancia a lo escritural, sería necesario y por ende consecuente darle el mismo peso a lo oral ya que están ligadas, pero esto solo sucederá como lo mencionan estas maestras en formación cuando “se rescate la esencia social humana, interactiva y comunicativa”.

De esta misma manera, sitúan la importancia de la escucha, por parte de los adultos (entiéndase también como maestros) a los niños y niñas, un ejemplo de esto es la cita que toman de (Zuñiga,1998) quien dice que “escuchar al niño no es solamente oírlo, sino irse a viajar con el cuento, en la historia que él nos está echando, porque esa historia la fábrica con la visión que no solo abarca el mundo material, que es la dimensión que normalmente manejamos, sino que él está elaborando “una carreta” sobre la concepción completamente libre de cómo enfrentar el mundo, la realidad”, esta postura es totalmente cierta, porque muchos adultos no se toman el trabajo de escuchar lo que tienen para decir sus hijos o estudiantes, pero realmente la escucha va mucho más allá de lo que este planteamiento deja ver, pues esta cumple un papel fundamental como componente importante del proceso oral, como se evidencia en el trabajo monográfico ¿solo la palabra comunica? cuando dicen que es desde allí que “ hay un reconocimiento del otro como un actor importante en tanto interpreta distintos enunciados, en este sentido, esto permite una comunicación bidireccional, en la cual, desde el cambio de rol, el niño adquiere confianza para exponer en cualquier escenario sus ideas y de la misma forma asumir la intervención de los otros para contrastarla, validarla, refutarla o asumir postura desde allí.”.

Continuando con el apartado referente oralidad, hacen una afirmación que dice “es evidente que los niños y las niñas van adquiriendo de manera espontánea el lenguaje oral, pues ellos son hablantes espontáneos “, postura que dista totalmente con las elaboraciones conceptuales que realizaron sobre oralidad, de esta manera, se podría inferir que están confundiendo lo no intencionado con lo espontáneo. Por lo tanto, se quiere tomar postura frente a esta afirmación diciendo que la adquisición del lenguaje oral no es espontánea, este desarrollo solo se da a partir de la interacción con la cultura, con el contexto y los sujetos que hacen parte de él,

como lo plantea Vigotsky citado por (Baquero, 1997, p. 4). en relación a “a los pps rudimentarios Vigotsky, situaría por ejemplo, al lenguaje oral, en tanto proceso psicológico superior adquirido en la vida social “general” y por la totalidad de los miembros de la especie. Su adquisición como veremos, en tanto pps, se produce por internalización de actividades socialmente organizadas, como el habla. Al parecer en este caso, quedan involucradas las que parecen poseer cierto atributo de “universalidad”, siendo ligadas a lo constitutivo de lo humano”. Con este planteamiento se evidencia entonces la distancia que se toma al concebirlo como un proceso connatural, como un proceso biológico el cual se desarrolla de manera innata en el niño y la niña.

En su marco teórico, con respecto al *lenguaje* tienen varias elaboraciones conceptuales que indican que asumieron que lenguaje se da a partir de la socialización como lo evidencia la esta primera cita “el lenguaje como parte de la identidad sociocultural, en la que se involucran elementos como lo psicológico lo cultural, lo social, lo ideológico y lo subjetivo, partiendo de la lingüística social, proponiéndose esta en contextos específicos” (Resquejo 2001). Y la apoyan con segunda cita que dice “el lenguaje se relaciona con el hecho social, porque es el punto de partida del circuito comunicacional (interactuando con sus semejantes) (Miretti 2003), y en su tercera cita retoman a Halliday quien dice que “el significado y los procesos netamente interactivos constituyen los dos pilares en que lo sustentan, por lo tanto las condiciones en que aprendemos la lengua en gran medida determinadas culturalmente”. Todas estas construcciones teóricas permiten evidenciar una posición clara frente a lo que se necesita para que se dé la adquisición del lenguaje, todo lo anterior, va de la mano con la postura que se asume del lenguaje en el trabajo monográfico ¿solo la palabra comunica? desde una perspectiva Vigoskiana cuando se dice que “el lenguaje se sitúa en los procesos psicológicos



superiores, siendo determinante el medio social para su adquisición. Procesos psicológicos que “son específicamente humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos. Son producto de “la línea de desarrollo cultural” y su constitución es, en cierto sentido, contingente” (Baquero, 1997, p. 3), eso afirma que la adquisición del lenguaje es netamente social, y que además depende de un contexto y una cultura.

### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALAIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Baquero. R (1997) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial Aique. Argentina.

Camps .A. (2012) Hablar en Clase, Aprender la lengua. Departamento de la lengua y la Literatura Universidad Autónoma de Barcelona.

Postman, Neil (1982) La desaparición de la niñez.

## Anexo 5: Reseña 5

### INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO

**Tipo de documento:** Proyecto de grado

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Sala consulta de tesis, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

**Título:** “Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar”

**Tipo de institución donde se realiza el proyecto de grado:** Colegio Religiosas Oblatas al Divino Amor, institución de carácter privado.

**Autor (es):** Karen Adriana González Garzón.

**Director:** Fanny Blandón Ramírez

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá, Colombia. 2011

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Pregrado

**Palabras claves:** Oralidad, lenguaje, educación, didáctica, educación infantil, infancia, docencia.

**Fuentes bibliográficas:** Se retoman fuentes en torno a elaboraciones de lenguaje, oralidad, la educación y el preescolar y la didáctica, antecedentes relacionados con la oralidad a nivel distrital, nacional e internacional y marco legal:

Fuentes secundarias: Vilá Santasusana (2005), Tusón (1996), Jaimes Carvajal (2006), Puyuelo Sanclemente. (2000), Jaimes Carvajal (2005) y Ballesteros (2001), Vigotsky en Garton, A. y Pratt, Ch.; Parra (2002), Quiles Cabrera (2005).

Fuentes terciarias: Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, Estándares curriculares de Educación, Referentes de fundamentación y ejes curriculares, Lineamiento pedagógico y curricular (2009).

**Metodología de investigación:** El tipo de investigación establecido en este trabajo de grado fue de corte cualitativo inductivo desarrollado en el plano de una sistematización de datos recolectados previamente, los cuales se tuvieron en cuenta para su posterior análisis.

**Reseña elaborada por:** Angie Patricia Gómez Garzón

## **1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO**

La autora del presente trabajo de grado pretende dar a conocer la manera en que dos docentes de preescolar (transición), de un colegio privado de Bogotá “...*conciben la oralidad y permiten procesos en donde se dé la posibilidad a los estudiantes de convertirse en usuarios activos del lenguaje. Todo lo anterior a partir de un proceso analítico en el que se pondrá en evidencia el porqué del modo de intervenir de las profesoras y la forma en la que su experiencia dentro de la docencia influye o no en este tipo de intervención...*”

Como parte de la formulación del problema del presente trabajo de grado, la autora plantea la necesidad de “...*dar una mirada a la práctica docente al interior del aula ya que es donde se pueden permitir las primeras demostraciones orales, actitudinales y mentales de los estudiantes...*” además de ello, desde Puyuelo Sanclemente. (2000), Jaimes Carvajal (2005) y Ballesteros (2001) en relación al desarrollo de la oralidad en los sujetos, la autora del documento destaca la importancia en la toma de conciencia por parte de la sociedad, en este caso específico, por parte de docentes y estudiantes en torno a la funcionalidad de la oralidad como el principal instrumento de conexión con el otro (otredad). Así también como parte de la formulación del problema, la autora de la investigación resalta que “...*la oralidad*

*posibilita a partir de un adecuado desarrollo y proporción de herramientas que el sujeto en proceso de formación, construya y adquiera bases para el desarrollo de su lenguaje y pensamiento, y por ende de su papel en la sociedad ya que en ocasiones se deja de lado este preciso aspecto, el cual hace parte de nuestra cotidianidad, pero que pocas veces se le da la importancia que merece, en especial en las aulas de educación inicial; ya que se considera como una cualidad propia del ser humano, pero no como una habilidad o práctica que hay que enriquecer, formar y desarrollar de manera progresiva, para que así potencie las demás dimensiones del lenguaje...”* a su vez puntualiza en la utilidad de los currículos escolares en el proceso de construcción del lenguaje para los niños en los planteles educativos, “...ya que en ellos es donde se refleja el tipo de intervención docente que se desea, y por ende el ideal de sujeto que se quiere formar, a partir de didácticas desarrolladas al interior del aula...”

De esta manera, la autora establece como pregunta de investigación la siguiente: ¿De qué manera las maestras, de un Colegio privado en Bogotá, de diferentes áreas del conocimiento posibilitan procesos de desarrollo de oralidad en los niños y las niñas de grado transición?

Así, La justificación del presente trabajo de grado está sustentada en torno a que “...*el campo de la oralidad y sus posibilidades de desarrollo e intervención, continúa siendo un espacio con poca elaboración y análisis en comparación con el de la lectura y escritura...*” dando cuenta ello del lugar que tienen los procesos orales para el presente trabajo de grado, además de abordar la oralidad como proceso de construcción social en la cual es necesaria la mediación de agentes que propicien la formación de los estudiantes.

Posterior a lo expuesto, se plantea el objetivo general de la autora del documento el cual hace referencia a “*Estudiar las formas didácticas con las cuales las maestras de un colegio privado de Bogotá, posibilitaron procesos de oralidad en grado transición desde las diferentes áreas del conocimiento (sistemas, tecnología, dimensión comunicativa y dimensión cognitiva)*”, seguido a ello, como objetivos específicos establece:

*-Observar las diferentes intervenciones de las docentes según las dimensiones o áreas que dictaron dentro del curso.*

*-Identificar los modos cómo las docentes, desde su área de conocimiento, posibilitaron el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas de transición.*

*-Analizar a partir de qué estrategias, las docentes proporcionaron espacios de desarrollo de la oralidad en sus estudiantes.*

*-Considerar, desde las formas de intervención de las docentes analizadas, cuáles potencializaron el desarrollo de la oralidad en los estudiantes.*

Para el desarrollo del marco teórico del presente trabajo de grado, la autora establece categorías, siendo estas, en primera instancia, la de *lenguaje*, retomando para ello planteamientos desde Puyuelo Sanclemente, M. (2000), para definir el lenguaje “como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación...” (pp. 30)” así también retoma a “Vigotsky en Garton, A. y Pratt, Ch. (199 pp. 53) para plantear que “es a partir de los procesos literarios y del lenguaje en general, como se le otorga al individuo la posibilidad de organizar sus ideas, contribuyendo a que se estructuren de manera completa procesos de pensamiento y por ende la capacidad de vincularse en relaciones sociales” desde la categoría

de lenguaje la autora también se apoya conceptualmente en Parra (2002), quien afirma que “el lenguaje de la piel hacia adentro, moviliza el pensamiento o el sentimiento, y de la piel hacia el mundo, actúa. El poder del lenguaje es tan inmenso que no se puede concebir la naturaleza humana del hombre sin el lenguaje” (pp. 8) a su vez, la autora del documento retoma las elaboraciones del Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, en el cual el lenguaje es presentado desde diferentes perspectivas teóricas como la de Chomsky (1965) y la de Dell Hymes (1972), en donde se resalta que “un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos...” (pp. 25), además de ello, se aborda a Jaimes Carvajal (2005) para presentar al lenguaje como una de las mayores creaciones de la especie humana.

En relación a las creencias de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la escuela, la autora aborda los planteamiento de Vilà i Santasusana et al. (2005) para mencionar “cómo a partir de lo que cada profesor concibe importante para la enseñanza del lenguaje, es como se despliegan una infinidad de posibilidades y restricciones para los educandos, ya que de esas creencias y discrepancias puede surgir el interés por recrear nuevos escenarios que lleven a un desarrollo óptimo o no de la oralidad” (pp. 103)

Como una siguiente categoría dentro del marco teórico, se establece lo referente a la *oralidad* y *otredad*, la cual es abordada desde Quiles Cabrera, (2005), para resaltar que ésta “...es la primera práctica del lenguaje con la que tenemos acercamiento y contamos para construir una interacción con el otro, sin embargo, la escuela ha reducido esa interacción a la gramática, escritura y lectura (Quiles, 2005) dejando de lado elementos propios del habla

*como lo son la escucha, el respeto por el otro cuando me habla y dar a conocer el punto de vista desde una posición argumentada y crítica...*” se retoma a su vez a Puyuelo, et al. (2000) para describir a la oralidad como “la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación, o bien se puede definir como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura” (pp. 35). Así también, la autora aborda a Jaimes Carvajal (2005) quien citando a Ong resalta que “todo discurso es dialógico, esto es orientado hacia alguien que sea capaz de comprenderlo y darle una respuesta real o virtual”

Una tercera categoría en el marco teórico del presente trabajo de grado es *La educación y el preescolar*, para lo cual la autora expone apartes de los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares (2009) con el fin de referirse al preescolar o nivel inicial desde allí como “un proceso de desarrollo histórico y construcción colectiva, basada en la reflexión y sistematización de experiencias y el aporte de los conocimientos que proporcionan la investigación, la teoría y la práctica”

Como última categoría se plantea *La didáctica y los docentes en el aula*, desarrollada ésta desde Camilloni (2007) para describir la didáctica como “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores...es una teoría necesariamente comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (pp. 22). Además del marco teórico, la autora expone un marco legal en donde se abordan documentos del ministerio, y un apartado de antecedentes,

desde el cual se sitúa únicamente un trabajo a nivel nacional (Colombia), los demás son de España.

Dentro de los desarrollos del marco metodológico del documento, la autora presenta un concepto de metodología a partir de Agulló Tomás (1997) quien la determina como “el conjunto de procedimientos que se emplean para alcanzar los objetivos de un proyecto”, con esta claridad, se explicita que el tipo de investigación establecido en este trabajo de grado fue de corte cualitativo inductivo desarrollado en el plano de una sistematización de datos recolectados previamente, los cuales se tuvieron en cuenta para su posterior análisis.

De esta manera, la autora observa, filma y analiza las intervenciones de dos profesoras de un colegio privado de Bogotá, de las distintas áreas y dimensiones de conocimiento mencionadas en el objetivo general, centrando el análisis alrededor de “...*qué concepciones son las que tienen en cuenta las maestras desde su formación a la hora de facilitar procesos de lenguaje oral y la didáctica que desarrollaron para que esos procesos fueran significativos en la formación de sujetos con capacidades comunicativas...*” para llegar a la delimitación de lo descrito, la autora del documento estableció una estructura de desarrollo de la siguiente manera:

- Diseño metodológico: La autora explicita que la metodología de la presente investigación se centró en el “...*análisis de 7 registros fílmicos en los cuales se plasma cómo dos profesoras de distintas áreas del conocimiento, tanto dimensiones como asignaturas, (dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, sistemas y tecnología) favorecieron y permitieron en los niños y niñas de grado transición el desarrollo de la oralidad mediante la perspectiva conceptual que como docentes tienen del lenguaje...*” se expresa a su vez que los instrumentos utilizados para el desarrollo de los análisis fueron: videocámara (grabaciones),



bitácora para el seguimiento de las clases tabla de convenciones para la transcripción de las clases, documentos del colegio (P.E.I.) “...ya que las matices manejadas por la institución nos daban una guía para conocer el punto de partida de las docentes al momento de ellas planear sus clases, de esta forma la orientación que el P.E.I. permitió visualizar qué tanto acierto tenían los planteamientos de las docentes con los propósitos planteados por el colegio...” y por último, entrevistas no directas a las docentes.

-Procedimiento metodológico: Complementario al proceso de grabación, el cual tuvo una duración de cinco meses, la autora describe que se llevó un registro por escrito a modo de bitácora de las clases grabadas para consignar en ella las situaciones que la cámara no lograba captar, la autora puntualiza en los acuerdos de tiempos de grabación con las docentes, siendo ello una dificultad en tanto “...las clases se veían canceladas por eventos culturales del colegio o jornadas pedagógicas, de esta forma los registros adquiridos fueron pocos en relación con los esperados inicialmente...”

Así, posterior a las grabaciones, la autora de la investigación evidencia un proceso de transcripción de las mismas, “...apoyado en una tabla de convenciones la cual se desarrolló de forma tal que los caracteres anotados allí permitieran al lector entrar en la situación de observador por medio de la misma transcripción...” se expresa también que antes del proceso de análisis se elaboró otra herramienta importante, siendo ésta una entrevista no directa, que tuvo como intencionalidad conocer qué entendían por oralidad las docentes (cabe resaltar que este aspecto no se visibiliza en la entrevista realizada a las maestras) y cómo permitían procesos de habla en los estudiantes a partir del desarrollo de sus clases.

-Definición metodológica: En este momento, la autora resalta aquellas decisiones que se tomaron en pro de la investigación, como el empleo correcto de herramientas y las personas

adecuadas para la colaboración de la misma. También desde la definición metodológica, la autora explica Las categorías a las cuales llega, siendo estas: tipos de expresión oral, interacción comunicativa (prácticas y particularidades del habla), preguntas, prácticas y particularidades del lenguaje, aspectos presentes en las construcciones lingüísticas, conducta de los estudiantes, acciones y estrategias de la docente dentro de la clase, rutinas de la clase, oportunidades y limitaciones. Desde allí, la autora menciona que “...*La interpretación de estas categorías, se desarrolló luego de revisados nuevamente los videos y darle sentido a los conceptos establecidos dentro del marco teórico, ya que en algunos momentos se escaparon detalles durante el proceso de transcripción...*”

Así también, la autora de la investigación describe que de manera simultánea a la edición de los videos, “...*se aplicó una entrevista de forma no directa a las docentes con la intención de indagar: ¿qué las hizo realizar esa intervención?, ¿qué estrategias empleaban para jalonar la oralidad en los niños?, entre otras, de esta forma los resultados obtenidos desde las respuestas de las docentes, permitió establecer criterios de análisis a partir de los modos de pensar ellas el concepto de infancia dentro de un espacio de educación formal...*”

Población: Este apartado hace referencia a la población con la cual la autora trabajó para esta investigación, siendo esta un grupo de maestras del grado transición del Colegio Religiosas Oblatas al Divino Amor, ubicado en la Carrera 71 A # 52-29 en el barrio Normandía Primer Sector en Bogotá, referenciando a la institución educativa como un escenario escolarizado. La autora del documento expone a su vez que los niños que participaron en las grabaciones oscilaban entre los **5 y 6 años’ de edad**, y en su mayoría pertenecían a familias de estrato 4 y 5.

Por otra parte, el colegio se caracteriza por ser una institución católica, la autora explica cómo “...dentro del P.E.I. establecido para el colegio se manejan unas matrices, las cuales van dirigidas a diferentes áreas del desarrollo, estas son determinadas como dimensiones y son establecidas y aplicadas solamente para preescolar (transición), de esta manera el área que nos compete para esta investigación es catalogada como dimensión comunicativa...”

Así, la autora del documento, puntualiza en la denominada Lengua Castellana en donde plantea que “...su propósito es que el estudiante comprenda que la relación con aquellos que lo rodean, y especialmente con la cultura, facilita la comunicación y enriquece el lenguaje y la expresión. Igualmente esta dimensión, planteada a nivel curricular, va dirigida al logro de competencias en relación a problemáticas abordadas desde el contexto de los niños, a partir de interpretaciones y conceptos articuladores relacionados al lenguaje, como: la reflexión, confrontación, concordancia y comprensión de textos, al igual que la expresión verbal de emociones y experiencias...” ello da cuenta de los aspectos relevantes para la institución, los cuales la autora asume dentro de su trabajo de grado. Se sitúa también, en cuanto a la dimensión cognitiva asumida desde la institución, que “...las competencias planteadas para esta materia estaban dirigidas a la construcción del pensamiento lógico-matemático y el conocimiento de los procesos lectores y de escritura....”

-Bitácora de las clases: La autora menciona que las bitácoras o diarios de campo que se realizaron durante la grabación de las clases, “...sirvieron de apoyo para anotar eventos que no fuera enfocados por la cámara, sin embargo, se presentaron situaciones que luego del análisis de los videos no se consideraron relacionadas al eje central de esta investigación, por ende, tanto el material de bitácora como los registros fílmicos fueron editados y recortados para el momento del análisis de los mismos...”

Seguido a lo descrito, la autora de la investigación presenta los análisis de su proyecto de grado, analizando las formas en como las dos docentes emplean herramientas para potencializar la construcción oral en los niños y niñas del curso de transición del colegio en mención, todo ello a partir de propuestas teóricas establecidas en su marco teórico. Así también, se toma como apoyo para el análisis, investigaciones (determinadas como antecedentes), enfocadas en el desarrollo del quehacer docente en relación con el tema de la oralidad y sus posibilidades de desarrollo dentro del aula, además de documentos de política recopilados en el marco legal, los cuales según la estudiante permitieron ampliar la visión que se tiene de la oralidad, el lenguaje y la docencia, visión que no es explícita por la estudiante, cabe resaltar que en estos documentos se presentan pautas de desarrollo establecidas para este tema tanto por la Secretaria de Educación Distrital como por el Ministerio de Educación Nacional.

En complemento a los desarrollos de los análisis por parte de la autora, éstos son planteados desde momentos específicos, siendo estos: Definición de categorías y descriptores, comparación metodológica de los autores y el marco legal, Análisis comparativo de la intervención de los docentes, y análisis de las clases (dimensiones y áreas).

Posteriormente se evidencian en el documento, las conclusiones a las que llega la autora del proyecto de grado, las cuales divide en:

-Conclusiones del proceso de investigación y de análisis: La autora evidencia el poco acercamiento en la indagación y preocupación por las prácticas docentes relacionadas con la oralidad, en comparación con la escritura y lectura. Además de resaltar que “...*En términos de oralidad y herramientas para su óptimo progreso, no han sido puestas en marcha del*

*modo que se quisiera, esto puede que suceda por la no actualización de algunos docentes, en lo que documentación de política educativa respecta...”.*

- Conclusiones de los resultados del análisis en cuanto a las docentes y a las áreas o dimensiones del conocimiento: La autora plantea que existió una diferenciación en el modo de proceder de las docentes analizadas en cuanto a la concepción de oralidad, el uso de métodos y herramientas, además de la importancia brindada al estudiante como sujeto usuario de la lengua.

Así, se sitúan conclusiones desde las intervenciones de cada maestra, estableciendo que la docente encargada de las áreas de tecnología y sistemas “...propició espacios en los que los niños podían desplegar su mente a partir de los momentos en que compartían sus experiencias en relación a las áreas de sistemas y tecnología...” pero que fue en esta última área en mención, en donde existió mayor desarrollo de la oralidad debido a que los niños “construían saber al poner en juego sus expectativas e hipótesis en relación al uso de las herramientas tecnológicas, al tiempo que la docente proponía normas de convivencia y escucha hacia el otro, no obstante, la exploración de conocimientos previos por parte de ella como docente era ocasional”. Por el contrario en el área de sistemas, la autora encuentra que la oralidad se omitía en gran manera debido a la interacción de los niños con el aparato tecnológico.

Por otro lado, en las conclusiones referentes a la profesora encargada de la dimensión cognitiva y comunicativa, la autora de la investigación plantea cómo la metodología de la docente se centra en asignar la palabra a los niños solo cuando ella creía conveniente hacerlo, además del uso de palabras coloquiales, las cuales se menciona en el documento, restringían el enriquecimiento de vocabulario en los niños. Se encuentra además que la dimensión

cognitiva tenía énfasis en las matemáticas y lecto-escritura, y la dimensión comunicativa, en momentos, propició la oralidad en los niños, en tanto, plantea la autora, la narración de historias generó el despliegue de la imaginación de los niños y propició su indagación en torno a las intervenciones de la docente visibilizando así procesos de reflexión.

De esta manera, tomando como eje los Referentes de Fundamentación y Ejes Curriculares planteados por la Secretaria de Educación de Bogotá (2007) la autora del documento concluye que “...la oralidad, en los espacios planteados anteriormente de la institución, contribuyó de alguna forma la construcción de la identidad del sujeto con la lengua, con el sentimiento de colectividad que implica el respeto por el otro, es decir, un sistema de reglas y pautas de interacciones...”

-Conclusiones a nivel profesional: Allí se resaltan reflexiones en torno a la importancia de que los docentes asuman procesos desde la lingüística y la pedagogía para un desempeño óptimo de su labor.

Se plantea a su vez cómo la intervención docente debe direccionarse hacia el aprendizaje de los niños por manejar reglas propias del lenguaje en un espacio tanto formal como informal.

Conclusiones generales: Se sitúa la importancia de la didáctica en el despliegue de procesos orales para enriquecerlos no desde el señalamiento de lo correcto o incorrecto sino de la posibilidad de mejorar con propuestas las intervenciones docentes.

Así también la autora concluye que “...*A pesar de ser el habla una condición natural de los sujetos, su desarrollo implica una orientación docente que proporcione situaciones de participación en donde se incluyan el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso y recursos comunicativos específicos...*” en complemento se evidencia que el foco de

atención de las maestras cuyas intervenciones fueron analizadas finalmente no es el de la oralidad.

## **2. ANÁLISIS**

Desde los desarrollos sobre infancia en el presente trabajo de grado, se infiere, están dirigidos alrededor de asumir al niño y niña como sujeto de derechos, lo cual se argumenta desde elaboraciones de la autora en donde se establece que “...*el niño o la niña que se encuentra en una condición de infante, al cual se le debe privilegiar sus derechos como ser partícipe de la sociedad a partir de su intervención comunicativa, para esto es necesario poder brindarle las herramientas necesarias para que las elaboraciones que contribuyan a sus dimensiones, sean consistentes y se fortalezcan de manera progresiva a partir de la obtención de elementos no solo de su entorno sino también de las interacciones que propicie a partir del lenguaje, y en este caso desde la oralidad...*” Desde lo descrito es posible ubicar el uso de término “infante” para referirse a los niños y niñas, lo cual genera confusión en la forma en cómo los conciben, ya que no se aclara una definición de infante en el uso que le dan para denominar a los niños y niñas, no es posible saber desde la cita qué connotación tiene ese término ni la pertinencia de utilizarlo en relación a la concepción de los niños y niñas, es decir, no es explícito por qué la utilización de este término y no de otro diferente. A pesar de lo expuesto, la postura conceptual descrita, vincula una perspectiva de sujeto de derechos con la importancia de promover la formación de niños y niñas como sujetos activos del lenguaje, planteamiento que se ubica en otros apartes del documento; así, no se visibiliza desde el desarrollo de la autora una perspectiva de derechos desde aspectos eminentemente asistencialistas, lo cual dentro de la convención internacional de los derechos del niño es consistente, la postura que intenta situar la autora de la investigación se considera pertinente en tanto las adquisiciones del

lenguaje a las cuales progresivamente llega el niño y la niña, como los son los procesos orales, deben darles la posibilidad de hacer uso de éstos como un derecho a visibilizarse dentro de una sociedad, a participar de la construcción de comunidad y transformación de la misma. Dicho lo anterior, es necesario abordar los análisis alrededor de la categoría de oralidad, lo cual permitirá visibilizar si esa trascendencia de los procesos orales en la participación activa de los sujetos en la sociedad se promueve desde la postura y desarrollo del trabajo grado, o por el contrario se limita a la intervención de los estudiantes hacia los contenidos y normatividad de la institución educativa.

Así, con respecto a los desarrollos expuestos dentro del trabajo de grado, es posible situar planteamientos referentes al lenguaje y la oralidad, lo cual es pertinente en tanto son procesos relacionados, lo que allí es interesante notar, son las concepciones que la autora desarrolla de la categoría de “lenguaje” mencionando planteamientos que denotan una perspectiva sociocultural del mismo, en donde se resalta el medio social y las interacciones de los sujetos como relevantes en la adquisición del lenguaje, para ello, la autora del documento se apoya en Vigotsky, y realizando una paráfrasis establece que “este autor atribuye que el avance en el lenguaje brinda mayor acceso a los procesos mentales superiores, los cuales desarrollan la memoria en el hombre...” Esta afirmación, genera la necesidad de profundizar en términos tales como los procesos mentales superiores, ya que dentro de sus desarrollos, no se describe a qué hacen referencia, causando confusión y falta de rigurosidad en los términos utilizados para conceptualizar y tomar postura.

Lo anterior, se sitúa debido a que como parte de los desarrollos del trabajo monográfico ¿Sólo la palabra comunica?, los planteamientos de Vigotsky son determinantes para rescatar el lenguaje como una adquisición inminentemente social, para sustentar ello, el mismo autor



toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos para la paulatina construcción de conciencia; así, dentro de la teoría de desarrollo Vigotskyana se sitúan como primeros, los procesos psicológicos elementales, los cuales son de origen biológico y se caracterizan por las acciones involuntarias, situando allí la memoria, la atención, actividades senso-perceptivas, entre otros; como segundo se encuentran los procesos psicológicos superiores, los cuales “se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros; a partir de la internalización de prácticas sociales específicas” (Baquero, 1996, p.1), allí se sitúan el pensamiento y el lenguaje. Dentro de los procesos psicológicos superiores se encuentran los procesos psicológicos avanzados y los procesos psicológicos rudimentarios, en éste último se ubicaría la oralidad.

Lo anterior, es necesario abordarlo en tanto la autora de la investigación describe que “...*el avance en el lenguaje brinda mayor acceso a los procesos mentales superiores, los cuales desarrollan la memoria en el hombre...*” desde lo descrito, se esclarece el vacío conceptual frente al término de procesos psicológicos superiores, en tanto se desconoce el lenguaje como tal, situando como parte de éstos a la memorización, lo cual es erróneo, ya que éste hace parte de los procesos psicológicos elementales, como fue explicado previamente.

Así, aunque la autora del documento posteriormente establece citas determinantes desde Jaimes Carvajal para el despliegue del lenguaje como una adquisición social del sujeto y hace referencia a la diferenciación de los seres humanos y los animales en torno al dominio del lenguaje, su complemento a estos desarrollos no concuerdan, ya que hacen referencia a las construcciones comunicativas que los niños y niñas traen consigo antes de la práctica del habla, aspecto relevante al abordar la oralidad, pero que como reflexión de la cita de Carvajal no es notoria su articulación y pertinencia. Lo anterior se evidencia en los expuesto de forma

literal por la autora del documento: *“Se deben priorizar los procesos de acercamiento comunicativo del niño o la niña y tener en cuenta que aunque ellos no lleguen en cierto momento a hablar de la manera convencional a los demás, si traerán consigo experiencias previas de comunicación las cuales aportan a la construcción de su lenguaje enriqueciendo de esta forma las relaciones que logren entablar, así según Jaimes Carvajal (2005): ...el lenguaje representa una de las mayores creaciones de la especie humana. A diferencia de los animales que son prisioneros de la experiencia sensible inmediata, al psiquismo humano lo distingue la capacidad de utilizar signos que se constituyen en sistemas mediadores en la relación con la realidad y posibilitan el surgimiento de la conciencia y la organización humana en sociedad...Esto significa que, a través de la actividad del lenguaje podemos encarar no sólo la realidad natural que está a nuestro alcance inmediato sino mundos distantes en el tiempo y en el espacio y otros mundos imaginados y contruidos” (pp. 1)”* desde lo expuesto, es posible notar la no pertinencia de la cita que utiliza en este caso la autora para apoyar una postura que hubiera requerido de ese rigor. Por lo dicho, es necesario puntualizar en la necesidad de ubicar la pertinencia de citas y claridad conceptual de los términos como parte de la elaboración de un trabajo de grado, que en este caso plantearía la seriedad que merece realizar elaboraciones investigativas alrededor de la oralidad.

En concordancia, es posible concluir que desde la perspectiva Vigotskyana que es desarrollada en el documento de la estudiante no existe una postura clara del lenguaje, ello se sustenta a su vez en una segunda concepción visible en el trabajo de grado reseñado, el cual hace referencia al lenguaje que desde Puyuelo Sanclemente, M. (2000) se entiende *“como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación...” (pp. 30)”* distando

dicha postura de la perspectiva socio cultural que la autora intenta presentar para el desarrollo de su proyecto de grado.

En lo que respecta a los desarrollos de los procesos orales, se encuentra que desde varios planteamientos de la autora existe una perspectiva de éstos como una construcción social, siendo necesario mencionar que estas elaboraciones no son sustentadas desde ningún teórico que le permitiera tomar postura. La relevancia de haber situado con más rigurosidad esta perspectiva social de la oralidad, hubiera permitido darle aún más sentido a la propuesta de trabajo de grado de la autora, ya que al ser los procesos orales, procesos psicológicos superiores rudimentarios desde la perspectiva Vigotskiana, se entiende que la oralidad se adquiere en la vida social “general” y por la totalidad de los miembros de la especie, es una construcción social que es dependiente del contexto y de la interacción con otros. Lo anterior habría dado peso al trabajo reseñado en tanto allí se situaría la pertinencia de una intervención pedagógica en torno a la oralidad, rompiendo el imaginario común que concibe a los procesos orales como una condición biológica del sujeto.

Lo descrito se complementa con desarrollos que la autora del documento sitúa en torno a la concepción de oralidad, en donde describe que “...*A pesar de ser el habla una condición natural de los sujetos, su desarrollo implica una orientación docente que proporcione situaciones de participación que incluyan el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso y recursos comunicativos específicos...*” Desde este planteamiento emerge una contradicción con el intento que hace la estudiante por exponer una postura de oralidad en torno a una perspectiva socio-cultural, ya que expone el habla como una condición natural, por tanto ¿dónde estaría el sentido de realizar propuestas pedagógicas en torno a la oralidad, si es una condición que se da de forma natural en los seres humanos, y por ende no necesita ser

potenciada? Este planteamiento recalca la relevancia en la claridad de la terminología utilizada ya que el no ser precisa genera confusión en torno a la postura que asume la autora, contradiciéndose en el desarrollo de su proyecto de grado.

A partir de lo anterior, es posible también notar una concepción de oralidad en donde pareciera que el proceso predominante es el habla, en tanto se expone la necesidad de mostrar a los niños y niñas los distintos mecanismos de comunicarse verbalmente, hay una constante al referirse a la práctica del habla, y desde Puyuelo, et al. (2000) la autora plantea una concepción concreta, en donde “la oralidad puede entonces describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación...” Este énfasis de la oralidad en la palabra verbal, lleva consigo el desconocer sistemas de significación determinantes en los procesos orales, los cuales se sitúan antes de la concreción verbal a la que llegan los niños y niñas, como lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico), sistemas de significación de los cuales los niños se valen en su expresión desde el inicio de su vida y que se son esenciales para la concreción de la palabra verbal en los niños y niñas. Es entonces válido inferir que desde el trabajo de grado reseñado no sería posible potenciar la oralidad en bebés, por ejemplo, en tanto aún no verbalizan, ello desconocería la labor pedagógica en niños y niñas que aún no dominan el habla, pero se encuentran en un proceso de construcción paulatina de su oralidad, siendo relevante potenciarla desde el inicio de su vida a través del préstamo de voz de las maestras (os) quienes son los encargados de proponer prácticas intencionadas desde el campo pedagógico que permitan potenciar la oralidad en los niños y niñas desde sus edades más tempranas.

Esta postura nombrada en torno a la predominancia de la palabra verbal en torno a la oralidad, concuerda cuando se asumen planteamientos por parte de la autora en torno a que “...*la recuperación del habla de las aulas educativas es un reto que se debe presentar diariamente, ya que con esta práctica no solo rescataríamos la importancia de emplear de modo correcto la lengua, sino también presenciáramos el avance a nivel cognitivo de los hablantes, como lo afirma Quiles Cabrera (2005): ...las lenguas nacen para estar al servicio del hombre, no al contrario, por eso es en el uso cotidiano donde se actualiza su carácter comunicativo...*” lo descrito permite visualizar, en primer lugar, un interés por destacar la importancia de una enseñanza sistemática de la oralidad pero limitado ello únicamente a espacios escolarizados, lo que lleva a desconocer los distintos contextos en los que se desenvuelven distintas infancias; y en segundo lugar, un interés por la forma correcta del habla como parte de la enseñanza en torno a la oralidad en las aulas, ello puede implicar el desconocimiento de lo que tusón (1994) describe como el uso lingüístico, el cual destaca la diversidad, entendida como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas y los usuarios de la lengua que pertenecen a contextos particulares que traen consigo características sociales y culturales propias, por lo que rescatar estas construcciones de uso lingüístico que realizan los sujetos en una enseñanza de la oralidad es relevante, debido a que ello defiende una postura de infancias que reconoce diversas adquisiciones de los niños y niñas, las cuales son propias de su cultura y configuración dentro de la misma. Desde el planteamiento de la autora esto no sería posible, ya que la misión de la escuela estaría enfocada a legitimar una forma correcta de hablar sin reconocer construcciones comunicativas previas de los niños y niñas.

Lo anterior es relevante situarlo como análisis en tanto la autora del documento expone que “...es prioritario dar una mirada a la práctica docente al interior del aula ya que es donde se

pueden permitir las primeras demostraciones orales, actitudinales y mentales de los estudiantes”... como contribución a esta elaboración, es necesario precisar que las primeras construcciones del lenguaje se sitúan en el entorno familiar, desde el inicio de la vida el niño y la niña tienen un acercamiento con la palabra verbal dotada de significado y afectividad, así, no es posible desconocer que “Antes de hablar aprendemos a comunicarnos; incluso, antes de nacer, escuchamos la voz acompañada de los primeros arrullos y cantos que configuran el perfil rítmico, poético y onomatopéyico de la palabra; escuchamos las primeras voces que nos llaman y nos narran, y así establecemos una red de relaciones simbólicas e identitarias estrechamente ligadas a la palabra oral” (Gutierrez, 2010, p. 2) este planteamiento es de suma relevancia para entender que los niños y niñas llevan consigo un sin número de construcciones comunicativas que complejizan paulatinamente, no puede pensarse que la escuela es el lugar exclusivo en el que ellos y ellas logran expresar o demostrar dichas construcciones, ya que caer en este imaginario desconoce los procesos previos de los niños y niñas en la interacción y vínculos con personas cercanas, es preciso rescatar estas construcciones en una enseñanza sistemática de la oralidad en tanto logren ser articuladas con la labor docente, que debe ir encaminada a potenciar procesos más complejos del lenguaje posibilitando la construcción de discursos por parte de los sujetos en relación a diversos contextos comunicativos.

Aún con lo mencionado, la autora de la investigación realiza un énfasis importante y pertinente en reconocer además del habla, la escucha dentro de la oralidad apoyando esto una formación de niño y niña como sujeto de derechos, desde allí es posible notar una interrelación con la perspectiva de infancia que se asume, entendiendo, que desde la escucha se promueve “...*el respeto por el otro cuando me habla y dar a conocer el punto de vista*

*desde una posición argumentada y crítica...”, esta elaboración es sumamente relevante para rescatar la expresión del niño y la niña como vehículo que le permite tomar postura en las situaciones cotidianas que le son presentadas, le permitirá concebirse como sujeto activo, en donde su participación trasciende para la construcción de sociedad.*

Con respecto a lo dicho, la autora plantea desarrollos en torno al discurso, desde donde expone que *“En la oralidad es donde se manifiesta en forma más representativa el principio dialógico del lenguaje...”* de esta manera, se apoya en Jaimes Carvajal (2005) quien citando a Ong menciona que *“todo discurso es dialógico, esto es orientado hacia alguien que sea capaz de comprenderlo y darle una respuesta real o virtual. Esta orientación hacia el otro, hacia el interlocutor, nos plantea la necesidad de tener en cuenta la relación social y jerárquica que existe entre los interlocutores”* (pp. 6), *“...es decir, no se puede presentar una intervención que no se dirija hacia el otro o que no se tenga en cuenta por lo menos la participación de escucha activa dentro de una conversación formal o informal, esto es lo que determina que tanto el lenguaje como la oralidad hacen parte de una comunidad con un objetivo fundamental, el de comunicar o transmitir algo a otra persona...”* Desde lo descrito por la autora del documento, se evidencian elaboraciones alrededor del discurso para rescatar la importancia del otro, desarrollo que se considera relevante para concebir el proceso de escucha dentro de los procesos orales, en tanto *“Estas relaciones específicas que se entablan entre las réplicas de un diálogo son apenas subespecies de tipos de relaciones que surgen entre enunciados enteros en el proceso de la comunicación discursiva. Tales relaciones pueden ser posibles tan sólo entre los enunciados que pertenezcan a diferentes sujetos discursivos, porque presuponen la existencia de otros (en relación con el hablante) miembros de una comunicación discursiva”* (Bajtín, 1982, p. 9) ello aclara que es en el cambio de rol de

hablante a escucha donde se contrastan, argumentan, refutan o defienden ideas, sin la existencia del otro esto no sería posible, por lo que la interacción es determinante para la construcción de discursos desde diferentes situaciones comunicativas.

A pesar de los planteamientos previos que ubican los procesos dialógicos desde el reconocimiento del otro y los procesos orales en perspectiva a la participación activa dentro de la sociedad, ello pierde de alguna manera peso y genera gran confusión en los análisis de la autora en relación a las clases (dimensiones y áreas) desde donde se establecen categorías, para el análisis del trabajo reseñado se retoman algunas de ellas:

Tipos de expresión oral y su relación con la interacción comunicativa: desde allí la autora puntualiza en que “...*los tipos de expresión oral reflejados en las intervenciones tanto de los niños y niñas como de las docentes, daban connotación de emociones relacionadas con la situación presentada. Se dice que en expresión de control y expresiones coloquiales solo se sitúa la voz de la docente, de los niños no. Solo en las expresiones de excusa los niños tienen posibilidad de hacerlo...*” Con respecto a lo que identifica la autora en esta categoría de análisis, no se sitúa una elaboración por parte de ésta que dé cuenta de su postura frente a lo que encuentra en la categoría, no existe una construcción que exponga la no pertinencia de lo identificado. Si bien la autora de la investigación encuentra acciones de la maestra titular en torno a expresiones de control, no se profundiza en que este tipo de intervenciones coartan la participación de los niños y niñas, no es posible evidenciar una postura de la autora en referencia a lo que identifica en la categoría, generando dudas de si lo que expone como hallazgo es pertinente o no para ella desde las perspectivas conceptuales que presenta en el desarrollo de su proyecto de grado.



Preguntas en cuanto a las prácticas y detalles del lenguaje: La autora describe que “...Las preguntas fueron otra de las frecuencias de intervención presentes en las clases, estas eran realizadas tanto por los estudiantes como por las docentes, construyendo de esta manera, competencias comunicativas como la argumentación, a partir de las preguntas por la ortografía o de control, esto llevó a que se presentaran prácticas del lenguaje y detalles del mismo en relación a las intervenciones orales, ya que se necesitó de diversas habilidades comunicativas para intervenir, dar una respuesta, argumentar y pronunciar de manera clara, con el fin de darse a entender ante los demás...” Desde este análisis, la autora sitúa cómo la pregunta para las maestras tuvo una intencionalidad predominante en el control e información ortográfica, y expone que ello permitió la intervención, la argumentación y pronunciación clara de los niños y niñas, desde lo descrito, cabe preguntarse si aquello que la autora describe se promovió en los estudiantes a partir del tipo de preguntas utilizadas, es pertinente desde su postura propia, debido a que es viable resaltar que al ser las preguntas de este tipo, la participación de los niños y niñas es limitada y dirigida a aspectos gramaticales en donde la intervención de la docente prima, lo descrito, puede sustentarse desde uno de los descriptores construidos por la autora del documento, del cual se apoya para la elaboración de los análisis de las categorías delimitadas, el descriptor es el siguiente:

Descriptor	Casos	Ejemplos		
Pregunta abierta	43	P- ¿Alguien quiere hacer alguna petición?		P- ¿Cómo les fue con esa tarea también?
		P- Las teclas de arriba de efe como se llaman>>>   ¿cómo se llaman las teclas que tienen la efe?		P- y con cual utilizas el laberinto con que teclas
		P- ¿para qué me sirve la barra espaciadora?		P- ¿Qué vas a escribir?
Pregunta cerrada	30	P- listo ¿¡Cómo nos fue el domingo!?		P-ustedes si saben porque deben estar juiciosos y organizaditos ¿por qué ella nos está filmando?
		Tomas- hee profe también podemos contar lo de las vacaciones		P- ¿cuál utilizas más en tus juegos y en eso?
		N-¿Escribimos sumas pro?§		P- ¿qué forma tiene el teclado...
Preguntas por la ortografía	20	¿¡El teclado numérico se maneja con qué mano!?		
		Felipe -¿cómo se escribeee cigüña?		N-Profe como es la gu
		N-profe     televisor con be o con uve con be o con uve		AN- profe ¿cuál es la je?
Preguntas de control	7	Felipe -¿profe? Comooo con que letra§		¿Con que se escribe la ro?
		P-listos <0> ¿quién tiene máaas de una suma?		Y ¿esto es un qué?
		¿Ya me puedo llevar el teclado? ¿No?		N- que dice ahí_
Pregunta abierta/respuesta	4	¿Este de quien es que no tiene nombre?		¿Ya termino?
		P- Aquí ¿esto es una a? N-no		P- y este N-Yo
		P-Y esto que es N-( )		P- quien hizo este gato N-yo

Desde el descriptor expuesto, y en referencia a las preguntas de ortografía y control que sitúa la autora del documento en el análisis planteado previamente, se evidencia cómo la expresión de los niños es poco visibilizada, siendo la voz de la maestra predominante en torno a las preguntas de control, y en referencia a las preguntas por la ortografía, la intervención de los niños se enfoca en aclaraciones de tipo gramatical en relación a procesos escriturales o lectores, incluso desde los demás tipos de preguntas plasmados en el descriptor, es complejo encontrar intervenciones de los niños y niñas que trasciendan de los contenidos de las clases. La falta de postura de la autora de la investigación desde hallazgos como los mencionados genera gran confusión en tanto no es claro si la autora concibe como logro la utilización de este tipo de preguntas desde las cuales puntualiza se promovieron intervenciones,

argumentaciones y pronunciación clara por parte de los niños y niñas, ¿desde qué perspectiva ello sería una contribución para el trabajo de la oralidad en las aulas?

Además, es posible inferir que a partir de los análisis de la autora del documento se desconocería que “La pregunta, es el testimonio de pensamiento divergente, de concebir al niño como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, en el intento por buscar y dar explicación a toda realidad circundante” (Rincón & Sierra, 2013, p.20) esto permite visibilizar una contribución en torno a la pertinencia de asumir el uso de preguntas desde una intencionalidad pedagógica y discursiva, relevante si se habla de la enseñanza de la oralidad, posibilitando que los niños y niñas logren participar en trascendencia a los aspectos normativos y de contenido de la escuela.

#### Acciones y estrategias de la docente dentro de la clase frente a la conducta de los estudiantes:

En este punto, la autora da cuenta de que “...*estrategias tales como felicitar por la participación, motivar, asignar turnos entre otras, eran protagonizadas por las docentes, los niños respondían de forma positiva con intervenciones como la colaboración entre pares y las ganas de participar en la actividad...*” Es posible notar como las estrategias situadas en el análisis de la autora no son revisadas a la luz del campo discursivo, aspecto que la autora del documento sitúa como parte de la conceptualización en referencia a los procesos dialógicos, ello no es evidente en este análisis, puesto que las estrategias situadas parecieran estar enfocadas en la posibilidad de que los niños y niñas hablen deliberadamente, sin interesarse por reconocer el sentido de sus intervenciones. Dentro del análisis, la autora de la investigación no contrapone alguna postura que permita evidenciar esta identificación que hace de las estrategias desde la necesidad de resignificarlas partiendo de la intencionalidad

que requieren dentro del marco de los procesos orales como una construcción y práctica social.

Así, en relación a lo expuesto, la autora del documento describe conclusiones en las cuales resalta como logro la participación de los niños y niñas referentes a los contenidos específicos del área de sistemas y tecnología por ejemplo, desde allí pareciera que la potenciación de la oralidad por parte de las docentes analizadas estuviera enfocada en permitir la palabra desde los contenidos exclusivamente, esto se expone, debido a que en algunos descriptores que la estudiante plantea, se visibilizan situaciones en torno a la resolución de problemas, en donde las maestras hubieran podido propiciar espacios de diálogo para la concreción conjunta de soluciones en relación a dichas situaciones, este planteamiento posiblemente pudo ser un argumento que sustentara los desarrollos en torno a la oralidad para la formación de niño y niña como sujeto de derecho, en donde la palabra trasciende los contenidos disciplinares para la construcción de sociedad. Lo descrito afirma como “En el contexto escolar la palabra se orienta hacia propósitos institucionales centrados en la imposición de la norma, el dogmatismo y la verticalidad. Las actividades del lenguaje se reducen a la rotulación de la realidad y a la corrección idiomática, en el marco de rutinas de repetición. Esto hace que las formas de interacción que se generan adolezcan del carácter transaccional y social de las etapas precedentes.” (Carvajal y Rodríguez, 2008, p.2)

Agregado a lo anterior, es necesario situar planteamientos que son parte de las conclusiones profesionales y generales del presente trabajo de grado, las cuales no corresponden a los análisis de las acciones de las maestras por parte de la autora, ello puede ser evidenciado en una de las conclusiones de tipo profesional de la estudiante, en donde se establece que “...*la intervención docente que permite el jalonamiento de la oralidad en los niños, es aquella en*

*donde la docente propone y abre intencionalmente espacios de exploración oral para sus estudiantes, lo cual conlleva a preguntas por parte de los educandos no solo por el tema que se esté viendo en la clase sino también por el modo adecuado de hablar en una situación o contexto determinado. También, se deben ceder espacios en los que los estudiantes hablen dentro de una estructura organizada en la clase, hay que permitirles que ellos mismos se escuchen y reconozcan las falencias que tienen para que cada vez tengan más herramientas comunicativas útiles para una interacción oral...*” Esta afirmación se encuentra descontextualizada, ya que desde los análisis expuestos anteriormente por la autora de la investigación y que fueron analizados desde la construcción de la presente reseña, no se puntualiza en la importancia de que las intervenciones de los niños y niñas trasciendan de los contenidos de las materias, una elaboración como la citada por parte de la autora del documento debería enfatizar en el por qué hace referencia a ello, desde qué acciones de las maestras titulares surge ese análisis, el no hacerlo crea inferencias que conllevan a la confusión en torno a la postura real de la autora en perspectiva a los procesos orales y a lo que expone como didáctica dentro de ese marco.

Lo mismo sucede con conclusiones generales alrededor del análisis de las prácticas de las maestras, como la siguiente: *“...se presentan múltiples opciones y estrategias para el desarrollo del lenguaje en los sujetos, pero pocas se ven relacionadas con la oralidad, y más explícitamente con su didáctica...”* Ello no puede ubicarse en los análisis de las acciones que hace de las maestras titulares, ya que al identificar aspectos del abordaje de la oralidad en las docentes, la estudiante no ubica cuáles considera pertinentes y cuáles no, ni contrapone posturas que contribuyan a las prácticas de las maestras desde los desarrollos que asume de didáctica.

Otra de las conclusiones pertinentes pero descontextualizada en el análisis que realiza la autora del documento es la que explicita que “...no se quiere dejar de lado que al interior de las clases se privilegió el dialogo y la participación de los estudiantes pero eso no tenía trascendencia en la construcción de pensamiento de los niños y niñas, dejando como evidencia que el foco de atención de las maestras finalmente no es el de la oralidad...” Cabe preguntarse qué practicas privilegiaron el dialogo y la participación de los estudiantes, y desde cuáles acciones e intervenciones de las maestras titulares se llega a la conclusión de que la oralidad no es su énfasis. Esto no se sitúa en los análisis, no es posible concretar conclusiones tan importantes en un marco contextualizado y fiel de las practica de las docentes, lo que conlleva a su vez, a notar vacíos conceptuales en la postura de la estudiante. Ello dificulta evidenciar la contribución que realiza la autora desde su propuesta en relación a la oralidad.

Si bien los análisis y conclusiones expuestos hasta ahora han puntualizado en los desarrollos alrededor de la oralidad desde el proyecto de grado por parte de la autora del mismo, es preciso abordar un aspecto relevante y protagónico en el componente pedagógico que asume la autora de la investigación, siendo éste la didáctica dentro del trabajo pedagógico de los procesos orales, situar ello, permite realizar conexiones con los planteamientos previos del presente análisis, ampliando el sentido que se le da a la oralidad en el presente proyecto de grado en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, la didáctica de la oralidad, es entendida por la estudiante desde Camilloni (2007) como “...una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las **prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas**

**plantean a los profesores...**es una teoría necesariamente comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje. (pp. 22). Desde lo expuesto por autora, se resalta en negrilla apartes de la concepción de didáctica que se asume, en tanto son relevantes para dar cuenta del sentido de ésta en la enseñanza de la oralidad.

Lo anterior es entendido desde el desarrollo del proyecto de grado, en tanto, la autora en concordancia a la cita expuesta, se interesa por describir y explicar las prácticas de las maestras en torno a la oralidad con los niños y niñas, y en relación a la enunciación de normas que plantea la cita en mención, es posible inferir que la autora de la investigación hace referencia a estas desde su propuesta en perspectiva a cómo debería desarrollarse el lenguaje oral en los niños a partir de las prácticas docentes, lo cual desarrolla desde el apartado de “Comparación metodológica de los autores y el marco legal” en donde desde diversos teóricos como Lev Vigotsky, Miguel Puyuelo, Jaime Parra, Alicia Camilloni, Pilar Núñez Delgado, Montserrat Vilà i, Santasusana, María del Carmen Quiles Cabrera, Gladys Jaimes Carvajal, además de documentos políticos como Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, Estándares curriculares de Educación, Referentes de fundamentación y ejes curricular, Lineamiento pedagógico y curricular y por último Referentes para una mirada compartida, establece planteamientos en común con el fin de promover “...una situación ideal para facilitar la oralidad en los niños...” Así, como parte de estos planteamientos expone la necesidad de “...permitir la expresión de experiencias personales a partir de la interacción entre pares, estar en constante cuestionamiento, plantear situaciones de reflexión...” , resalta el establecimiento de “...pautas para la comunicación como la escucha, la argumentación, el

*respeto por el otro y por los turnos de habla...” en complemento a ello considera importante “...el proceso de preguntas por parte de la docente, en donde establezca interrogantes sencillos pero que de forma progresiva permita la complejidad de pensamiento y de argumento por parte de los estudiantes. Otra característica de una clase enriquecedora para este aspecto del lenguaje, es partir de situaciones culturales, lingüísticas, literarias, cotidianas pero también imaginarias, ya que la combinación de todo lo anterior, hace que el sujeto forme su propia identidad y su propia voz, valorando de esta forma la de los demás...” así mismo, menciona que “...conviene permitir el despliegue de vocabulario en los agentes participes, a partir de diversas situaciones cotidianas del aula...” puntualizando que “...no podemos dar cuenta de que todos nosotros seamos participes de la misma forma de la lengua, ya que nuestras experiencias y nuestros modos de concebir algo importante o algo poco llamativo, hace que esos usos que le damos al lenguaje, y en este caso al habla, se desentiendan de los intereses lingüísticos de los demás, en tanto que no todos pensamos, sentimos o creemos de la misma forma, por ende es poco probable que todos hablemos igual, sin embargo, **el papel que debe desempeñar la escuela es el de tratar de unificar esa diversidad y transformarla para una mejor construcción de sistema tanto cognitivo como social...**”*

Así, en relación a lo resaltado en negrilla desde las elaboraciones expuestas por la autora, es necesario como contribución, aclarar que el papel de la escuela no puede estar direccionado a la unificación de la diversidad lingüística, ya que ello estaría legitimando una forma correcta y única de habla, desconociendo así las construcciones comunicativas con las que los niños y niñas llegan a la escuela, y las cuales complejizan desde el trabajo intencionado de la oralidad por parte de los maestros, es preciso por ende, esclarecer que en los trabajos con lengua oral



en la escuela, “es de fundamental importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pero no para poner el acento en las carencias, en lo que no saben: “pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectales de la lengua, sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales” (Rodríguez, 1995, p. 3)

A pesar de la imprecisión identificada en el planteamiento de la autora, la cual fue esclarecida como contribución en líneas anteriores, es relevante retomar cómo las normas dentro de la concepción de didáctica que la autora asume, se entiende como una especie de guía que no es entendida como el paso a paso a seguir, sino como la posibilidad de rescatar aspectos relevantes de la oralidad para potenciarla en el trabajo pedagógico dentro de las aulas. Así, hubiera sido pertinente que dichas elaboraciones por parte de la autora, fueran apoyo en el análisis de las acciones propias de las maestras, esto hubiera dado claridad y pertinencia en los análisis de la autora del documento visibilizando con más fuerza su postura frente a la didáctica en relación a la labor pedagógica alrededor de la oralidad.

En relación a lo planteado desde el abordaje de la didáctica en el presente trabajo de grado, es también posible inferir cómo la didáctica para la autora puede estar enmarcada en el contexto escolarizado, muy posiblemente en concordancia a la institución educativa de carácter privado en donde es realizado el presente proyecto pedagógico, desde allí el componente pedagógico se alinearía con parámetros establecidos, conllevando ello al desconocimiento de contextos diferentes, sus análisis dan cuenta de la importancia de esto, en tanto resaltan que “...*el proceso que la educación en general, y la educación preescolar en particular, lleven a cabo*

*junto con los maestros y maestras en pro del lenguaje y en este caso en la oralidad, permitirá el avance y fortalecimiento de las demás áreas del conocimiento, que como bien es sabido son desarrolladas en la mayoría de casos por el mismo docente, tanto en preescolar como en algunos niveles de primaria, por ende es de suma importancia que la institución educativa tenga también una comunicación constante con su talento humano, para establecer parámetros a nivel temático y metodológico, haciendo de esta manera que la didáctica ofrecida sea la apropiada para las inquietudes e insuficiencias educativas y sociales de los agentes participes...*” Se infiere así rigidez en asumir la oralidad desde aspectos normativos de la institución, ello tiene más peso, al mencionar el planteamiento de la autora en torno al “...valor didáctico por parte de la práctica docente, ya que es a partir de la **planeación estratégica e intencionada**, como vale la pena afirmar, que se logran procesos de construcción y reflexión por parte de los niños y niñas, y finalmente **se le asigna un sentido a esa intervención, logrando así el propósito de la clase o la sesión...**” Si existe la ubicación de la intencionalidad y la necesidad de la planeación estratégica, esta puede ser entendida desde los contenidos de las asignaturas, perdiendo la oportunidad de visibilizar toda la riqueza de la oralidad como practica social.

Como contribución a lo hasta ahora expuesto, desde el presente análisis del trabajo reseñado se cree necesario resaltar la importancia de asumir una “didáctica que favorezca la interacción y la construcción de significados, que surja del análisis de los contextos, que tenga un referente teórico orientador articulado a la práctica y, en especial, que se pregunte por el por qué y el para qué de las acciones, en donde la pregunta por el cómo y el qué se resignifiquen en un contexto específico y una constante reflexión sobre la práctica.” (Rincón & Sierra, 2013, p. 28) esa postura en torno a la didáctica en la enseñanza de la oralidad permite

reconocer la diversidad en su paulatina adquisición por parte del niño y niña, lo que ubica la necesidad de resaltar una postura de infancias. Así, desde un componente pedagógico, la didáctica debe ser entendida a partir de la intencionalidad de las acciones, la claridad conceptual y el continuo cuestionamiento del maestro por ello, en donde no se busque replicar prácticas o un modelo ideal de enseñanza a seguir, sino que se promuevan propuestas alrededor de la oralidad ubicadas desde la concepción de esta modalidad como una adquisición inminentemente social, lo cual ya permite trascender de lo normativo y de contenidos, y que a su vez requiere de la reflexión constante del maestro para resignificarla en perspectiva a las diversas infancias existentes.

Desde la contribución planteada en torno a la didáctica desde el presente análisis del trabajo reseñado, y viable notar como el maestro se postula como un agente trascendental en la generación de propuestas intencionadas alrededor de la oralidad desde el campo pedagógico, lo que permite resaltar elaboraciones de la autora del proyecto de grado en torno al rol maestro que sitúa dentro de sus desarrollos, ello es relevante abordarlo en tanto, la formación docente es uno de los aspectos claves para la autora si se resalta que “...*La temática central que se pretendió abordar en el presente trabajo fueron los tipos de intervenciones docentes, que en la mayoría de veces, están atravesadas por la historia del mismo enseñante...*” evidenciar ello es de suma relevancia, ya que la formación que ha atravesado a los docentes en ejercicio se refleja en las prácticas en el aula, el reconocimiento de esto permite plantear en complemento a lo descrito por la estudiante, que la formación no debe ser entendida únicamente desde las instituciones educativas, allí no termina, por el contrario se generan otras posibilidades de reflexión por parte del maestro para ampliar su marco de conocimiento desde los contextos e infancias diversas, así como de los pares que nutren sus procesos de

aprendizaje, es por lo anterior que la formación docente debe concebirse “como un problema teórico y práctico, lo que significa abordar el problema de la educación indagando por el lugar y la significación de los sujetos históricos, específicos y permanentes del acto educativo, en relación con los contextos, con las estructuras y las coyunturas nacionales e internacionales. Así, trasciende la mirada de la formación circunscrita a la desarrollada en la educación formal y validada como requisito para el ejercicio profesional” (Rincón & Sierra, 2013, p. 24) este planteamiento es relevante para generar oportunidades en las que el maestro logre claridades conceptuales resignificando las prácticas que asume desde la pertinencia que deben tener como contribución a los procesos orales de los niños y niñas, desde el caso puntual del presente trabajo de grado.

La apertura reflexiva del maestro para la resignificación de prácticas, es argumentada a su vez por la autora en tanto explica que en cuanto a lo que respecta a las creencias de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la escuela, Vilà i Santasusana et al. (2005) mencionan cómo “a partir de lo que cada profesor concibe importante para la enseñanza del lenguaje, es como se despliegan una infinidad de posibilidades y restricciones para los educandos, ya que de esas creencias y discrepancias puede surgir el interés por recrear nuevos escenarios que lleven a un desarrollo óptimo o no de la oralidad” (pp. 103) ello denota la necesidad de romper imaginarios en la interacción con los demás que generen claridades conceptuales, permitiendo resignificar las prácticas con los niños y niñas por parte del docente, se hace relevante para ello desligarse como maestro profesional de la subestimación de los también maestros en formación universitaria, como en este caso, quienes son constructores de conocimiento desde sus propuestas, y de quienes es posible aprender, ubicando la reflexión como parte esencial del ser y hacer del docente.

Así, la estudiante plantea que “...visualizar las prácticas de las dos profesoras de preescolar, fue la forma como llevaron a cabo procesos de enseñanza relacionados con la oralidad, de manera tal que el análisis que se llevó a cabo, sirva para la elaboración de una praxis pedagógica profesional con la intención de realizar una aproximación al pensamiento de los docentes, para este caso, la praxis se entendería como la reflexión que se hace frente a un modo de proceder o de actuar ante algo o ante alguien, de esta manera cuando nos remitimos a este término, **pretendemos permitir procesos de cuestionamientos propios a los modos de intervención docente...**” Lo resaltado permite cuestionarse en torno al por qué la estudiante no da muestra en su trabajo de grado de si en dialogo con las maestras titulares llegó a generar en ellas cuestionamientos en la forma en que abordaban la oralidad, allí no se da cuenta de las concepciones de las docentes alrededor de esta modalidad, ni a través de lo que identifica en las acciones de las maestras titulares existe una postura propia por parte de la autora en relación a la pertinencia de sus prácticas, lo que le hubiera permitido proponer planteamientos que le posibilitaran a las docentes titulares repensar su acciones , nunca se sitúa por voz de las maestras si existió una afectación en su labor desde el presente proyecto de grado.

Lo anterior habría dado rigor a la importancia de la autora del documento por situar la formación docente como aspecto fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas de la institución, hubiese sido de gran valor que la autora asumiera estrategias que le permitieran conocer si movilizó reflexión de las maestras titulares alrededor de sus prácticas y si llegaron a claridades conceptuales en torno a la oralidad para ello, lo descrito daría peso a “reconocer que las prácticas y saberes de los maestros no se limitan a un dominio instrumental de lo aprendido en la formación universitaria, sino que sus saberes son movilizados por los

agentes educativos con los que interactúa en el espacio laboral, incluidos los niños” (Roncón y Sierra, 2013, p. 26).

### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Carvajal. G y Rodríguez. L (2008). El desarrollo de la Oralidad en el Preescolar, practica cognitiva, discursiva y cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Rodríguez. M. (1995) “Hablar” en la Escuela: ¿para qué?...¿Cómo?. Blog de Área de Formación Docente.

Baquero, R (1996) Análisis de Vigotsky, según Ricardo Baquero.

Tusón. A. (1994). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse.

Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010.

Bajtín, M.M (1982) “Estética de la creación verbal.

Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013) “Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia”.

## **Anexo 6: Reseña 6**

### **INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO**

**Tipo de documento:** Trabajo de grado

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Biblioteca central de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Título:** “La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la upn”

**Tipo de institución:** Fundación Carulla aeioTU Centro Nogal, empresa social de carácter no formal.

**Autor (es):** Liliana Marcela Rodríguez Bejarano, Karen Gissel Rodríguez Rodríguez, Angie Paola Santamaría Beltrán.

**Director:** Claudia Marcela Rincón

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá, Colombia. 2014

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Pregrado

**Palabras claves:** Asamblea, oralidad en educación inicial, reflexión docente.

**Fuentes bibliográficas:** Se retoman fuentes en torno a dos campos, el primero en relación al campo pedagógico, en donde se desarrolla la categoría de asamblea y establecen la reflexión como dispositivo que contribuye a la cualificación de la formación docente; y un segundo campo en referencia a lo discursivo desde donde abordan la categoría de oralidad y el dialogo:

Fuentes primarias: Piaget (1932), Bajtín.

Fuentes secundarias: Kamii (1988), Freinet (1976), Portillo (1997a, 1997b, 2000) y Sánchez (2008) Calsamiglia (1994) y Calsamiglia y Tusón (1999), Schön yTardif, Rodríguez y Camps.

Fuentes terciarias: OEI (1996), "Proyecto de investigación practicas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años" (2012); las políticas públicas nacionales y distritales; y filosofía y concepciones de la fundación Carulla aeiotu.

**Metodología de investigación:** El presente trabajo de grado se dirige metodológicamente desde el paradigma cualitativo, desarrollándose a partir de la metodología praxeologica.

**Reseña elaborada por:** Angie Patricia Gómez Garzón

## **1. DESCRIPCION DEL DOCUMENTO**

El presente proyecto pedagógico llamado "La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN", se desarrolló en la Fundación Carulla aeioTU Centro Nogal con maestras egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El proyecto se realizó durante el proceso de la práctica pedagógica de las maestras en formación autoras del presente trabajo de grado.

El interés de este proyecto pedagógico surge de la iniciativa de las autoras por profundizar en el trabajo pedagógico en torno a la asamblea como estrategia que potencia la oralidad en la primera infancia, a partir de la vinculación y hallazgos que se presentaron en el Proyecto de investigación "practicas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años", que se desarrolló durante el 2012 y el 2013-1, por el grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil, del cual las maestras en formación participaron en calidad de monitoras.



Las autoras retoman lo identificado por parte del grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil, en torno a “la ausencia en el contexto investigativo a nivel nacional 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, puesto que en su mayoría, las investigaciones, están dirigidas desde perspectivas conductuales o empiristas, según las cuales la oralidad se aprende de forma espontánea en el núcleo familiar y no requiere por parte de otros escenarios educativos de acompañamiento intencional y sistemático, dejando de lado desarrollos desde el componente pedagógico.” Lo anterior hace parte de la motivación del proyecto pedagógico de las autoras.

Además de lo descrito, explicitan que dicha investigación del equipo de profesores de Comunicación, lenguaje e Infancia, permitió reconocer la enorme riqueza de las prácticas pedagógicas de las egresadas de la UPN en relación con la forma como potencian la oralidad en niños menores de 5 años desde el campo discursivo y el campo pedagógico, por ello para el presente trabajo de grado la asamblea, se retoma como objeto de estudio en tanto es una de las estrategias centrales de la Fundación aeioTU en el marco de su propuesta pedagógica de innovación, no obstante, a partir de los procesos de contextualización las autoras del documento, encuentran que “...no hay una coherencia directa entre los planteamientos teóricos en torno a la asamblea y el hacer de la fundación aeioTU, así como tampoco espacios de reflexión en los que las egresadas desde su rol como maestras titulares, puedan analizar sus intervenciones en interlocución con las compañeras de trabajo sobre la forma como potencian la oralidad de los niños desde el préstamo de voz...”, se sitúan por parte de las autoras, que las reflexiones que caracterizan a la institución, se encuentran centradas en el seguimiento minucioso a los procesos desarrollados por los niños y niñas.

De esta manera, las estudiantes establecen seis apartados para dar cuenta del desarrollo del proyecto pedagógico, siendo el marco contextual el primer apartado, desde el cual se dan a conocer los aspectos relevantes que configuran la práctica pedagógica de la institución AeioTu el nogal, así como exponer los principios fundamentados como inspiración en la Filosofía Reggio Emilia. De esta manera, la autoras plantea que “...*Los centros aeioTU se consolidan como una empresa social que promueve el acceso a la educación de calidad para la Primera Infancia en Colombia, brindando educación, nutrición y cuidado de alta calidad a los niños, en cabeza de la Fundación Carulla, a través de la organización, estructuración y consolidación de los mismos, en diferentes lugares y regiones de Colombia, por medio de convenios y alianzas con sectores públicos y privados....*” Es así, como desde lo descrito se evidencia que los centros aeioTu no son contextos escolarizados, situándose como una institución de innovación pedagógica, basada en los principios de la filosofía de Reggio Emilia, desde la cual las autoras resaltan “...*El respeto a las potencialidades y derechos de los niños, el reconocimiento del niño como ciudadano del mundo, el reconocimiento de sus inmensas capacidades; porque considera a la escuela como un punto de encuentro, espacio para la nueva voz del niño y de la democracia...*” Siendo evidente cómo los centro aeiotu no asumen como prioridad en su enseñanza contenidos o asignaturas específicas, apuntando a la formación integral del niño y niña desde sus diversas capacidades y procesos de desarrollo.

Las autoras del documento explicitan además, que el centro en el cual se llevó a cabo el presente proyecto pedagógico es “...*un centro subsidiador ubicado en el barrio El Nogal en la ciudad de Bogotá D.C., que cuenta con niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 6 meses y 5 años de edad, que pertenecen a estratos socio – económicos cinco y seis. El centro Nogal cuenta además con niños y niñas extranjeros, quienes dentro de un proceso de*

*acogimiento adquieren el dominio del idioma español, siendo este uno de los propósitos de sus padres a la hora de vincularlos a la experiencia educativa de aeioTU...”* explicitándose así la asistencia de niños y niñas provenientes de otros países, lo que denota la presencia de diversos contextos, conllevando ello situar la riqueza en torno al abordaje de la oralidad en el reconocimiento de la diferencia y las construcciones comunicativas que los niños y niñas han adquirido desde sus lugares de procedencia.

En el segundo apartado, se presenta la situación problemática identificada por las autoras, en primera medida, en relación con el deber ser y el hacer de las maestras titulares de aeioTU Nogal, ya que las autoras del trabajo de grado encuentran durante el proceso de contextualización de la práctica pedagógica, *“...una ambigüedad en lo referido a la asamblea puesto que se da más peso al saludo y a la organización de los momentos del día, dejando de lado el peso político, pedagógico y social que esta lleva consigo, en tanto se considera como emergente la asamblea cuya intencionalidad está referida a la resolución de conflictos, el debate y la construcción de acuerdos y autonomía moral...”* en segunda medida, hacen referencia a la ausencia de espacios sistemáticos para la reflexión de las egresadas sobre su rol de maestras titulares, sobre su quehacer pedagógico, debido a que los espacios de reflexión que se promueven giran en torno al seguimiento sistemático de los procesos de los niños y niñas.

En relación a lo descrito, las autoras retoman la asamblea con el propósito de reconocer los postulados teóricos, los principios de la fundación Carulla aeioTU, las concepciones y hacer de las maestras titulares en torno a la asamblea, para de esta manera, evidenciar cómo este espacio potencia la oralidad en los niños y niñas.

Como tercer apartado del documento se presenta el marco conceptual, en donde se plantean las bases teóricas abordadas desde dos campos. En primer lugar, desde el campo pedagógico, en donde se desarrolla la categoría de “...*asamblea como una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de la lengua oral...*”, posibilita la construcción de ciudadanía, y permite un equilibrio entre la autonomía moral e intelectual, para el desarrollo de esta categoría las autoras retoman referentes como Freinet (1976), Portillo (1997a, 1997b, 2000) y Sánchez (2008) Calsamiglia (1994) y Calsamiglia y Tusón (1999). Así también, las maestras en formación autoras del documento se refieren a la “...*construcción de ciudadanía mediante la asamblea...*” en donde plantean desarrollos conceptuales desde Piaget (1932), OEI (1996) Kamii (1988). Se expone a su vez, la categoría de la “...*asamblea desde la perspectiva de las políticas públicas nacionales y distritales...*” y elaboraciones en torno a “...*la asamblea desde los principios orientadores de la fundación carulla aeiotu...*”. Así dentro del campo pedagógico, las autoras establecen la reflexión como dispositivo que contribuye a la cualificación de la formación docente, para ello retoman a Schön yTardif.

El segundo campo desde el cual se desarrolla el marco conceptual de las autoras del documento, es el campo discursivo, desde donde abordan la categoría de oralidad en niños y niñas menores de cinco años y cómo el diálogo permite potenciar dicho desarrollo, para ello, las autoras asumen referentes teóricos como los de Rodríguez, Calsamiglia, Tusón, Camps y Bajtín; elaboraciones desde la perspectiva de las políticas públicas nacionales y distritales como antecedentes importantes para reconocer qué se ha hecho y qué se dice al respecto desde el deber ser en nuestro país, así como la perspectiva epistemológica de Reggio Emilia, abordándola como fundamento del lugar donde se desarrolló este trabajo de grado.

Es importante situar que dichas elaboraciones teóricas se indagaron desde tres redes semánticas: “Proyecto de investigación prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años”; las políticas públicas nacionales y distritales; y filosofía y concepciones de la fundación Carulla aeiotu.

Seguido a lo descrito, las autoras exponen la propuesta pedagógica, desde la cual se plantea el proyecto pedagógico como la modalidad del presente trabajo de grado. Como propósitos, las autoras establecen literalmente los siguientes:

Propósito general: “Promover procesos de reflexión sobre la forma como se concibe y se lleva a cabo la asamblea por parte de las maestras egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN, que hacen parte del equipo docente de la fundación aeioTU con miras a profundizar conceptualmente al respecto y en consecuencia resignificar las prácticas pedagógicas que potencian el desarrollo de la oralidad en niños y niñas menores de cinco años.”

Propósitos específicos:

- Abrir espacios para la reflexión docente como dispositivo que potencia la resignificación de las prácticas pedagógicas.
- Reconocer la importancia de promover espacios que potencien la oralidad en niños y niñas menores de cinco años.
- Realizar un aporte conceptual y pedagógico a la perspectiva y desarrollo que se tiene de la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en la fundación aeioTU.

- Aportar a los procesos de investigación en torno a la oralidad con niños menores de 5 años del equipo de profesores de comunicación, lenguaje e infancia del proyecto curricular de educación infantil de la UPN.

Desde los desarrollos de la propuesta pedagógica se presenta el enfoque metodológico que fue llevado a cabo desde el paradigma cualitativo, el cual las autoras retomando a Rodríguez, Gil, García (1996) explicitan que “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil, García, 1996, p. 32). Desde este paradigma cualitativo, las autoras se basan en un enfoque socio - crítico que de acuerdo con Arnal (1992) “adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.” En concordancia a ello, las autoras del documento basan el desarrollo de su proyecto pedagógico a partir de la metodología praxeológica, la cual aclaran “...propone, en un primer momento, acercarse a la práctica (*observar, ver, problematizar*), y, en un segundo momento, construir teoría a partir de ellos (*interpretar, actuar, devolver creativamente*), lo cual se convierte en la base para el desarrollo de la propuesta pedagógica...”

Seguido a lo expuesto, se presentan los momentos metodológicos que se dieron durante el proyecto pedagógico y que permitieron su desarrollo, el primero fue el reconocimiento de saberes previos frente a las concepciones que tienen las maestras egresadas frente a la asamblea, el segundo momento fue la construcción de la propuesta por parte de las maestras

en formación de forma conjunta con las maestras egresadas y directivas del centro aeioTU para el desarrollo de la asamblea; y por último la reflexión en torno a la praxis docente.

Posteriormente, las autoras, presentan el desarrollo de dichos momentos metodológicos expuestos previamente, los cuales fueron llevados a cabo desde dos perspectivas: por una parte desde la perspectiva investigativa, en donde las autoras realizaron una entrevista, la cual permitió reconocer las concepciones que tienen las maestras titulares acerca de la asamblea. Así también hicieron uso de los diarios de campo, los cuales puntualizan, se convirtieron en una herramienta indispensable para la sistematización de las prácticas de las maestras. Además realizaron dos conversatorios, en los cuales explican cómo el diálogo posibilitó el intercambio de ideas y la reflexión en torno a la praxis docente. La segunda perspectiva establecida por las autoras de la investigación es la perspectiva pedagógica, desde la cual propusieron el desarrollo de las asambleas mediante una secuencia didáctica, con el fin de otorgarle una estructura diferente a la asamblea y de esta manera permitir el desarrollo oral en los niños y niñas.

En el siguiente apartado se ubica el desarrollo y análisis de la propuesta pedagógica, dando cuenta de “...lo vivido con los niños y con las maestras titulares en la propuesta pedagógica y los hallazgos con su respectivo análisis a la luz de categorías preestablecidas y emergentes desde dos campos...” El primer campo, es el discursivo desde el cual se desarrollan las categorías de oralidad y dialogo en niños y niñas menores de 5 años, desde allí, se visualiza al “...diálogo como protogénero que adquiere un lugar protagónico, puesto que a través de ésta el niño potencia el pensamiento en tanto aprende a establecer secuencias, relaciones lógicas entre eventos, aprende a ligar el discurso propio con el del “otro” al adecuar los diálogos al contexto sociocultural, a los propósitos comunicativos propios y del interlocutor al indagar

*por las causas, motivaciones, intenciones de los interlocutores..”, así también desde la dimensión social, las autoras mencionan cómo desde allí los niños aprenden a compartir con “otros” en el proceso que implica llegar a acuerdos, a reconocer el conflicto como parte de la configuración del principio de alteridad. A su vez, las autoras encuentran que la pregunta fue la estrategia discursiva más empleada, se puntualiza en el reconocimiento del hablar y escuchar que desde Camps (2005) se asumen las dos facetas del lenguaje oral, “que posibilitan funciones como los intercambios de habla (turnos) que configuran las unidades de organización propias de los procesos comunicacionales cara a cara.” Explicitan también que “...La asamblea permitió promover la participación de los niños y niñas siendo un proceso pedagógico y una lógica de construcción y acción colectiva...” además de resaltar que “...la participación atraviesa los diversos contextos en los cuales transcurre la vida cotidiana, no sólo de los niños, sino de todos los ciudadanos, de modo que dichos contextos puedan articularse entre sí como contextos de construcción de subjetividades políticas en distintos niveles...”*

El segundo campo en el que tuvo lugar los análisis de las autoras es de orden pedagógico, abordando desde allí la categoría de asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas de primera infancia, en esta categoría, las autoras del documento puntualizan en que las maestras sean conscientes de la importancia que tiene la estructura dentro de la asamblea, además de pensarla “...con un sentido que equilibre lo moral e intelectual, las maestras en formación propusieron la secuencia didáctica mediante la resolución de conflictos, ya que gracias a esto los niños en muchas ocasiones expresaron sus juicios morales frente a lo planteado, al permitir como lo plantea Piaget retomado por Kamii,



*que la toma de decisiones sea a partir de una construcción colectiva donde prime el intercambio de puntos de vista en un contexto recíproco y reflexivo...*”

Desde el campo pedagógico, las autoras desarrollan también la categoría de reflexión docente como dispositivo que contribuye a la cualificación y transformación de la práctica pedagógica para su análisis, desde allí mencionan cómo los conversatorios brindaron “...*el espacio para que las maestras titulares pudiesen reflexionar frente a su quehacer en el desarrollo de la asamblea, en donde surgieron reflexiones en torno al sentido que tiene la asamblea y la importancia de ser conscientes de su estructura...*” además evidencian que las maestras crearon conciencia frente a la importancia que tiene reflexionar “...*en torno a su práctica docente y la incidencia que tiene la asamblea en el desarrollo oral de los niños y niñas, que debe tener un trabajo consciente y dirigido no solo desde una perspectiva cognitiva...*” asumiéndola como aquella “*que posibilita la construcción y toma de decisiones colectivas, la conciencia y reconocimiento de un otro, el intercambio de puntos de vista y la resolución de conflictos y en este sentido se propicia más el desarrollo moral y la formación ciudadana de sujetos democráticos*” Así también, en referencia a la resolución de conflictos, las autoras aclaran que esta no es la única vía para desarrollar la asamblea, siendo ello uno de los cuestionamientos de las maestras titulares, aun así, las autoras resaltan que “*el conflicto se convierte en un elemento importante que permite a los niños asumir un papel activo y participativo al construir y buscar posibles soluciones*”

Por último, se presentan las conclusiones a manera de reflexiones finales frente a los propósitos planteados y lo desarrollado durante el proceso, como primer aspecto, las autoras plantean la importancia que tiene la vinculación de los maestros en formación a proyectos, grupos o semilleros de investigación, incidiendo esto positivamente en el proceso de

elaboración del presente trabajo de grado; como un segundo aspecto, las autoras presentan una invitación a maestras y maestros en formación que se encuentren en el proceso de construcción de su trabajo de grado, en torno a “...*tener claridad frente a lo que se proponen alcanzar antes de asumir cualquiera de las modalidades de trabajo de grado que favorezca la realización de dichos propósitos...*” el tercer aspecto mencionado como parte de las reflexiones finales, es la necesidad expresada por las maestras egresadas de la UPN, de proponer espacios de reflexión que retroalimenten su quehacer docente en sus ámbitos laborales; un cuarto aspecto “...*considera importante realizar un trabajo consiente y dirigido a potenciar la oralidad en niños y niñas en educación inicial mediante estrategias pedagógicas que lo posibiliten, así como se resalta en este proyecto a través de la asamblea, ya que ésta promueve la participación, la expresión del pensamiento, el intercambio de puntos de vista, el reconocimiento del otro y la construcción de democracia y ciudadanía, al permitir a los niños ir adquiriendo habilidades para formarse como sujetos políticos...*” como quinto y último aspecto de las reflexiones de las autoras, se destaca “...*la posibilidad de realizar la practica pedagógica en experiencias educativas de innovación como lo es aeioTU, puesto que allí se evidencia un trabajo enmarcado desde la perspectiva interaccionista y constructivista en donde los niños tienen un lugar fundamental para la construcción de su propio conocimiento...*”

## **2. ANÁLISIS**

Respecto a la concepción que las autoras asumen de los niños y niñas en el desarrollo de su propuesta pedagógica, es viable notar cómo para ello retoman las elaboraciones de la fundación AeioTu en relación con la perspectiva educativa de Reggio Emilia, en tanto “...*Se piensa en la primera infancia como sujetos democráticos, como seres partícipes dentro de*

*una sociedad, capaces de hacer reconocer sus ideas, opiniones y experiencias de forma distinta pero con voz propia; es por esto que se reconoce a los niños como sujetos participes en la sociedad, empoderados de su realidad y su entorno, competentes para transformar su contexto inmediato y proponer nuevas formas de relacionarse y construir su aprendizaje....”*

Lo anterior fija la mirada en el reconocimiento de los niños más pequeños como sujetos parte de una sociedad, en donde su participación influye en la construcción de ciudadanía, además de hacer énfasis en los niños y niñas como capaces de reconocer sus planteamientos y los de los demás. Lo anterior da cuenta de la postura de las autoras en torno al lugar que tienen los niños y niñas en su propuesta pedagógica, ya que desde allí plantean los desarrollos en torno a la oralidad y la asamblea como estrategia pedagógica que la potencia, correspondiendo ello de forma coherente a la concepción de niño y niña que reconocen las autoras del documento.

Cabe decir, que de dicha postura puede inferirse una concepción de niños y niñas como sujetos de derechos, rescatando a la oralidad dentro de este marco, la propuesta de las autoras visibiliza la importancia de reconocer a la primera infancia más allá de la excesiva protección que la Convención Internacional de Derechos del Niño reconoce como derecho fundamental, lo cual a pesar de ser necesario y relevante, apacigua la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones como parte de una sociedad. La concepción que se asume en el presente trabajo de grado en torno a los niños y niñas, los ubica como capaces de realizar estas construcciones con quienes le acompañan, dando una mirada significativa de niño y niña como sujetos reales de derecho, distando de enmarcar ello en una perspectiva netamente normativa.

De esta manera, la participación de los niños y niñas dentro de los diversos contextos sociales, es clave para las autoras dentro de su postura de niño y niña, en donde cabe aclarar, dicha

participación no se enmarca exclusivamente en la palabra verbal como forma de participación, sino que trascienden a ubicar ello desde sistemas de representación desde lo gestual y corporal, lo anterior se infiere en tanto reconocen como parte de la problemática de su trabajo de grado el hecho de no existir “propuestas pedagógicas sustentadas en trabajos investigativos con esta población infantil en tanto se considera que los niños de 2 a 4 años aún no hablan de forma fluida y no tendría sentido un trabajo investigativo y pedagógico, sino eminentemente asistencial; es decir, se ratifican las concepciones sobre la infancia invisibilizada planteadas por investigadores brasileños y del observatorio de infancia de la Universidad Nacional de Colombia. (Rincón & Sierra, 2013, p. 4). Se hace evidente entonces, como para las autoras el trabajo intencional alrededor de la oralidad debe tener lugar antes de que los niños asuman la verbalización, reconociendo que los niños y niñas se valen de otros lenguajes para expresar sentires y asumir un lugar dentro de un contexto particular antes de llegar a la concreción verbal, desde allí su participación es reconocida, visibilizando con ello a los niños y niñas desde sus edades más tempranas como ciudadanos, y como tal, sujetos de derecho desde la progresiva adquisición de su oralidad.

Todo lo anterior permite ser argumentado desde las elaboraciones posteriores de las autoras del proyecto pedagógico, en tanto, durante todo el documento, puntualizan en la concepción ya expuesta de niño y niña al asumir a la oralidad como una práctica social y a la asamblea como estrategia que la potencia y permite la construcción de ciudadanía.

En relación a lo expuesto, es importante precisar que la concepción de oralidad que las autoras asumen dentro de su propuesta pedagógica, está fijada desde el campo discursivo, comprendiéndola como “...una práctica social que integra diversas dimensiones de la actividad humana, como la cognitiva, la intersubjetiva y la cultural, que implica formas de

*acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado...”,* esta concepción permite puntualizar en la oralidad en contexto, en tanto sitúa el uso lingüístico, el cual según tusón (1994) reconoce en primer lugar, la diversidad, entendida “como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas” (p, 105) y en segundo lugar, la predominancia en considerar a los usuarios de la lengua, quienes son pertenecientes a grupos sociales concretos con características particulares: clases sociales, creencias, edades entre otras.

Lo anterior permite reconocer como los diversos contextos en los cuales los niños y niñas se desenvuelven influyen en las construcciones comunicativas que ellos y ellas progresivamente adquieren y que deben ser visibilizadas dentro de la enseñanza de la oralidad en el aula, permitiendo que puedan complejizarlas construyendo diversos discursos en relación a diferentes situaciones comunicativas. Este planteamiento da lugar al interés de las autoras porque se reconozca el trabajo sistemático y formal en torno a la oralidad, apoyando ello en lo que expone Calsamiglia (1991) quien plantea que “si se reduce a considerar que los niños y niñas llegan a la escuela sabiendo hablar y no se hacen mayores aportes, años después son calificados como adolescentes que “no saben hablar, no saben expresarse, no son coherentes, usan muletillas y términos coloquiales, etc.”. Por ello es importante generar espacios donde la oralidad esté presente en las aulas de clase que favorezcan tanto la convivencia, como interacción entre estudiantes y estudiante -maestro y la socialización” lo anterior permite dar claridad de la función de la escuela en la enseñanza de la oralidad, la cual debe reconocer las construcciones comunicativas a las que han llegado los niños y niñas desde el inicio de su vida y guiar procesos de adquisiciones más complejas, en definitiva, el aula debe ser “un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias

lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales” (Rodríguez, 1995, p. 3)

Lo descrito también permite dar cuenta del *lugar que tiene la oralidad en relación con otros sistemas de representación y actividades discursivas* para la presente propuesta pedagógica, asumiéndola desde un trabajo sistemático, que requiere de la intervención pedagógica y que debe ser objeto de estudio en el campo investigativo, así, las autoras buscan desligar a los procesos orales del lugar relegado que comúnmente se le otorga en relación a otras actividades discursivas como la lectura y la escritura, esto se argumenta en tanto las autoras del documento describen que en *“la escuela se da mayor importancia a la lengua escrita que a la lengua oral, al considerarse la escritura como una demanda específica de la sociedad para los sujetos escolarizados, dejando en un segundo plano el abordaje de la oralidad al considerarse que los niños y niñas llegan a la escuela con la competencia oral suficiente para desenvolverse en su vida cotidiana”* planteando con ello, la importancia de abordar la enseñanza de la oralidad desde elaboraciones previamente expuestas, otorgando a los procesos orales la relevancia que merece desde el campo pedagógico.

Es también pertinente situar que las autoras permiten reconocer algunas de las funciones de la oralidad planteadas por Camps (2004), lo cual explican, permite evidenciar la importancia de realizar un trabajo específico en la escuela en pro del desarrollo oral. “Dentro de estas funciones se encuentran “regular la vida social, aprender a pensar, a reflexionar, aprender a hablar, construir significados, aprender a narrar y hacer usos complejos monológicos, permite además escuchar, comprender e interpretar, establecer contacto con el otro y formar sujetos críticos. Además de posibilitar tanto el proceso de inserción en una sociedad alfabetizada, como un camino para entrar a la literatura y construcción del sistema de interpretación y

producción de significados que permiten interactuar con el entorno y satisfacer necesidades comunicativas” (Jaimes, 2008) ello da cuenta de toda la riqueza que trae consigo la oralidad, permitiendo trascender de abordarla desde la corrección al hablar en su enseñanza, para plantear toda su funcionalidad en la configuración de sujetos parte de una sociedad, la enseñanza de la oralidad sobrepasa entonces los contenidos normativos para configurar a los niños y niñas como sujetos sociales, ciudadanos que a partir del uso de su oralidad se visibilizan en los diversos contextos en los que se desenvuelven.

En relación a lo dicho, es fundamental exponer cómo las autoras retoman desarrollos referidos a la escucha desde la Filosofía Reggio Emilia como fuente de inspiración de la fundación aeioTU, “...*en tanto la escucha hace parte de la oralidad, tal como lo plantea Camps (2005) el uso del lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar, donde escuchar implica comprender e interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral....*” Lo anterior permite notar como para las autoras los procesos de escucha son fundamentales para la comprensión que lo que se dice desde la palabra propia y del otro, de esta manera, se rompe con el imaginario que limita los procesos orales al acto de hablar exclusivamente. La escucha va más allá de una condición auditiva, enmarcándose en procesos cognitivos y sociales al situar a otros que hacen parte de situaciones discursivas, en relación a ello, el dialogo viene a dar cuenta de estos dos procesos de la oralidad (habla y escucha) en tanto supone la ubicación de otro y en relación a ello, la construcción de enunciados que pueden ser contrastados, refutados o afirmados.

Lo anterior merece ser revisado a la luz de la concepción desde la cual las autoras asumen el dialogo dentro de su trabajo de grado, entendiéndolo “...*como la forma clásica de la comunicación discursiva que mejor da cuenta de las dos características del enunciado según*

*plantea Bajtín (1989): Por una parte, el cambio de los sujetos discursivos (hablantes) que determina los límites del enunciado se presenta en el diálogo con una claridad excepcional. Por otro lado, cada réplica, por más breve e intermitente que sea, 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...*” Lo anterior genera claridad en tanto, asumir el diálogo desde una perspectiva discursiva permite situar procesos cognitivos que le permiten al niño hacer réplicas de lo que escucha, asumiendo una postura siempre en relación al otro que le acompaña, ello permea a los sujetos del carácter social y cultural producto de sus interacciones de contextos específicos de los que han hecho parte, conllevando a que el diálogo deje de concebirse como una secuencia verbal sin sentido, ya que “no toda secuencia de intervenciones en la red comunicativa puede considerarse como un diálogo. Se requiere la presencia de dos interlocutores (reales o imaginarios) que construyan, de manera cooperativa la interacción, lo cual no significa que tengan que estar de acuerdo ya que el diálogo también sirve para explicar el conflicto”. (Ibid: 77) (Rincón y Sierra, 2013, p. 16.)

En relación a lo expuesto, sitúan el conflicto como posibilidad que el niño y la niña tienen de intervenir en situaciones que influyen en él, ella y en los demás, es importante entonces destacar que las autoras desde el desarrollo de secuencias didácticas, buscan enriquecer la asamblea de bienvenida que se desarrolla en la rutina de aeiOTU, para generar “...un ambiente de debate y discusión en torno a diversas situaciones de conflicto no solo a nivel cognitivo sino también moral y ético expresadas a través de los diferentes lenguajes del arte, con el fin de promover en los niños y niñas la toma de decisiones, la construcción de acuerdos, asumirse como interlocutores al reconocer al otro en el intercambio de diferentes puntos de



*vista, describir, narrar, explicar y argumentar al identificar relaciones causales y de dependencia, problemas y soluciones...*” abordar las asambleas desde lo anterior permite reconocer que desde allí se potencian procesos orales relevantes que otorgan a los niños y niñas la posibilidad de participar en la resolución de situaciones de conflicto, asumiendo así un rol protagonista que lo visibiliza como sujeto capaz de construir propuestas de solución desde la interacción con quienes le acompañan, lo anterior tiene aún más pertinencia si se tiene en cuenta que “los niños despliegan su capacidad argumentativa ante situaciones de dialogo conducentes a la evaluación de determinados puntos de vista, la toma de decisiones respecto a un hecho o situación, la elaboración de propuestas alternativas, la adopción de una posición dentro de una situación conflictiva o problemática...” (Rodríguez Luna, 2006. Pág 68) es relevante explicitar cómo ello fue evidente en el desarrollo y análisis de las acciones realizadas por las maestras en formación con los niños y niñas.

Puntualizando en la pertinencia en torno a los planteamientos de las autoras del documento hasta ahora expuestos en el presente análisis, es relevante situar un aspecto que generó un interrogante en relación al lugar de la oralidad desde los análisis de la propuesta pedagógica realizados por las autoras. Para desarrollar lo descrito es necesario y oportuno situar la entrevista establecida por las maestras en formación, autoras del presente trabajo de grado, en donde exponen preguntas específicas que les permiten reconocer los saberes de las maestras titulares en torno a la asamblea, direccionando ello su propuesta pedagógica, así, las preguntas planteadas de manera literal fueron:

1. ¿Cómo defines la asamblea?
2. ¿Qué finalidades educativas consideras que tiene?
3. **¿Qué utilidad tiene la asamblea en el aula para el desarrollo de la oralidad?**

4. ¿En qué espacio se realiza la asamblea, cuánto tiempo suele durar y tiene alguna estructura?
5. ¿Qué contenidos se abordan en las asambleas?
6. ¿Qué estrategias se utilizan para promover la participación y fomentar el diálogo?

Lo anterior es relevante plantearlo dentro del presente análisis, debido a que en revisión de los análisis por parte de las autoras en torno a su propuesta pedagógica, sitúan desarrollos alrededor de las respuestas dadas por las maestras titulares desde tres de las preguntas anteriores, siendo éstas, ¿Cómo defines la asamblea? , ¿En qué espacio se realiza la asamblea, cuánto tiempo suele durar y tiene alguna estructura? Y ¿Qué contenidos se abordan en las asambleas?, los análisis que presentan las maestras en formación se remiten a las respuestas de estas preguntas únicamente.

Lo anterior permite preguntarse, si la oralidad es lo que esperan potenciar a partir de la asamblea como estrategia pedagógica, ¿no habría sido de gran pertinencia dar cuenta de las relaciones existentes entre los imaginarios que posiblemente tengan las maestras titulares en torno a la oralidad con el uso y sentido que dan a las asambleas dentro de la institución? es por ello que la pregunta número tres “¿Qué utilidad tiene la asamblea en el aula para el desarrollo de la oralidad?” se considera desde el presente análisis, permitía dar cuenta de esta correspondencia. Lo descrito, no pretende situar incoherencia en la postura de las autoras, lo que realmente espera visibilizar es la oportunidades que existió de exponer posibles vacíos conceptuales de las maestras titulares en torno a la oralidad y cómo ello probablemente pudo incidir en sus imaginarios alrededor de la asamblea, reflejado ello en el uso de ésta con los niños y niñas, resaltar este aspecto en el análisis de las autoras pudo haber generado en las maestras titulares claridad en la concepción de oralidad propuesta por las maestras en formación, estableciendo siempre la relación de ello con la re significación de la asamblea

como estrategia pedagógica que la potencie, siendo ello a su vez una gran contribución para el presente análisis.

Es viable así notar cómo la asamblea para este trabajo de grado ocupa un lugar protagónico, lo que conlleva a aclarar que el espacio de las asambleas es concebido por las autoras desde el componente pedagógico que asumen, de esta manera, la presente propuesta pedagógica ubica a la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en los niños y niñas de primera infancia, así desde Freinet (1976) conciben “la asamblea como un espacio específico para la gestión democrática del aula, por lo que resalta su valor para la educación cívica y moral.” Ello apunta a una formación de un sujeto ciudadano, necesario en la toma de decisiones en su interacción con los demás, capaz de generar posturas no solo desde el bien individual, sino que trasciende apuntando su participación hacia el bienestar colectivo, lo descrito es coherente con la concepción de niño y niña por parte de las autoras, además de visibilizar a la oralidad como la modalidad que les permite asumirse y reconocerse como parte de la sociedad desde las intervenciones y relaciones que tejen con los otros.

Es así, como siguiendo las consideraciones de Freinet (1976), las autoras plantean que éstas “van dirigidas a que la asamblea siempre tenga un sentido, de este modo pretende asegurar la libertad de palabra mediante un orden estricto; donde las decisiones sean siempre ejecutadas y que los participantes de la misma resuelvan efectivamente problemas.” Es entonces posible afirmar que las autoras abordan la asamblea como una estrategia pedagógica que parte de una intencionalidad, de un sentido que en línea a una perspectiva pedagógica, está pensado en el interés de contribuir a los procesos de oralidad en los niños y niñas. De esta forma al exponer la autoras desde la cita planteada la “libertad de palabra mediante un orden estricto...” permite resaltar que esa libertad no se sitúa desde el dejar hablar deliberadamente sin sentido

alguno, por el contrario, el hacer referencia a ello dentro de un orden, permite entender que se construyen acuerdos conjuntos, pautas que generan la organización de la participación de los niños y niñas, se reconoce a los otros que se involucran en los procesos dialógicos para de esta manera proponer alternativas desde la adquisición oral de los niños y niñas, para ello se hacen necesarios procesos de escucha en ellos y ellas, en la medida en que existe comprensión e interpretación y en ese sentido el asumir posturas en torno a las diversas situaciones presentadas.

Lo anterior se considera una contribución importante del presente trabajo de grado, si se considera el aula como “un espacio de vida, y como tal fuente de contrastes, diferencias de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el dialogo. Aprender a hablar de todo ello es un camino para aprender a convivir la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas.” (Camps, 2012, p.5) el plantear una postura de la asamblea desde una perspectiva pedagógica, implica reconocer como ésta puede convertirse en un espacio de encuentro, desde el cual los niños y niñas se reconozcan desde lo diferentes que son, y cómo esto se vuelve un camino que transiten desde la convivencia, respetando la participación similar o diferente de los demás para generar posturas propias desde el reconocimiento de los otros, esto trasciende definitivamente a la formación de sujetos que construyen sociedad.

Es desde la intencionalidad que las autoras plantean como parte del campo pedagógico en relación a la asamblea como estrategia pedagógica, que puntualizan en la necesidad de generar conciencia de la importancia que tiene la estructura dentro de la asamblea, apoyando ello en Portillo (1997a; 1997b), “...quien realiza una propuesta de programación de las asambleas de clase que busca combatir los aspectos negativos de la improvisación, sin

*renunciar a la naturalidad de la interacción propia de esta práctica...*” Lo descrito permite hacer visible, cómo la asamblea debe estar atravesada por una estructura, que le permita precisamente llevar consigo un sentido hacia lo que se desea potenciar, en esta caso la oralidad como práctica social, ello habla no de la limitación de los procesos de los niños y niñas, no se entiende a la asamblea desde un paso a paso que debe seguirse al pie de la letra, sino denota una direccionalidad que permita hacer del espacio de la asamblea una oportunidad para que los niños y niñas puedan visibilizarse, interactuar con otros, sentar postura, construir acuerdos con los demás, lo cual se supone se da desde las intervenciones de los niños y niñas, las cuales se dan en el momento, en el ahora a partir de las situaciones que promueven las maestras, lo expuesto puede dar cuenta de la naturalidad que plantea el autor citado por las maestras en formación, autoras del documento, las docentes entonces deben ser flexibles en la estructura que asumen de la asamblea, en tanto ello rompe con un idea de instructivo a seguir, para abordarla como un espacio que se construye entre todos los participantes desde las intervenciones que surjan de cada uno de ellos, todo esto sin perder la intencionalidad, que desde el campo pedagógico es fundamental para potenciar procesos en los niños y niñas, en este caso puntual, alrededor de la oralidad.

En complemento a lo descrito, es posible además plantear que “algunas actividades dialogales, como las asambleas de clase, son también situaciones para sistematizar el aprendizaje a partir de indicaciones previas sobre la forma de participar o través de la observación y análisis posterior de lo que ha ocurrido durante su desarrollo.” (Camps, 2012, p.5) ello permite resaltar cómo el sentido de la asamblea como estrategia pedagógica, está ligada a la mediación y guía que el maestro brinde para rescatar la participación de los niños y niñas en perspectiva a los demás y a partir de la reflexión, realizar propuestas que permitan

contribuir aún más a la potenciación de procesos orales de los niños y niñas desde lo sucedido en el espacio de asamblea, ello habla de la importancia del rol docente, lo cual será abordado en apartes posteriores del presente análisis del trabajo reseñado.

Como parte del componente pedagógico del presente trabajo de grado, es también pertinente resaltar que las autoras asumen la secuencia didáctica desde sus intervenciones alrededor de la asamblea con los niños y niñas, entendiéndola desde Pérez (2005) como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, 2005, p. 52)” así, para las autoras del documento “...*la secuencia didáctica conlleva varias implicaciones relacionadas con una determinada concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, con la intencionalidad que oriente tal proceso, así como con el contenido, tema o aspecto en virtud del cual se dé y el contexto en el que tenga lugar...*” Ello es relevante para el presente análisis, debido a la connotación de intencionalidad que expone el asumir la secuencia didáctica en la propuesta pedagógica de las autoras, en tanto desde lo descrito, en el desarrollo y análisis de las maestras en formación con respecto a su propuesta, se refleja cómo esta estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí que se plantea como parte de la concepción de secuencia didáctica, otorga claridad de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños y niñas alrededor de la oralidad lejana de perspectivas prescriptivistas, allí la concepción de oralidad como practica social es claramente visible, así como el sentido de potenciarla a partir de la asamblea como estrategia pedagógica, el desarrollo de acciones intencionadas por parte de las maestras en formación, autoras del documento dentro del marco de secuencia didáctica, da cuenta de un por qué, para qué y cómo abordar la enseñanza de la oralidad con niños y niñas de primera infancia y cómo la asamblea se convierte en una estrategia pedagógica de gran valides para

ello. Lo anterior permite inferir cómo la didáctica para las autoras puede estar enfocada en la necesidad de “asumir la práctica pedagógica y las propuestas didácticas que de allí surjan, como un proceso de investigación y no de aplicación, en la medida en que se parte del reconocimiento, interpretación y reflexión permanente de una realidad para comprenderla y transformarla a través de acciones intencionales.” (Rincón & Sierra, 2013, p.28)

Así, en torno al desarrollo de las secuencias didácticas, las autoras asumen los círculos del cuidado, en tanto explicitan que “...*contribuyen a promover algunos de los principios centrales de la oralidad como la construcción de la intersubjetividad y por lo tanto del principio de alteridad en el marco de la convivencia...*” ello siendo pertinente por las elaboraciones en torno a la oralidad y dialogo que ya han sido presentadas, desde los círculos del cuidado es posible notar cómo se promueve el reconocimiento y respeto por los demás, apuntando todo ello a una intención por parte de las autoras desde sus claras posturas.

Es posible también evidenciar desde lo análisis de las autoras del documento, cómo identifican desde sus intervenciones con los niños y niñas en el desarrollo de las asambleas, que “...*la pregunta fue la estrategia discursiva más empleada, puesto que ésta daba la posibilidad de generar una comunicación dialógica que permitiera a los niños argumentar, explicar, dialogar, afirmar, proponer o abrir paso a nuevas preguntas...*” lo encontrado denota un proceso reflexivo de sus prácticas, buscando siempre una intención en el uso que hacen de las estrategias presentes en el trabajo con los niños y niñas, así en relación al análisis que surge por parte de las maestras en formación, exponen los planteamientos de Slitter y Sharp (1995), explicando que “*existen varios tipos de preguntas que caracterizan los procesos de interacción social: Preguntas corrientes (PCs), preguntas de indagación (PI) y preguntas retóricas (PRs)*” puntualizando en que las preguntas formuladas en las asambleas “...*tenían*

*un carácter de indagación, puesto que buscaban reconocer los diferentes puntos de vista de los niños y niñas frente a los problemas presentados y las posiciones que ellos asumen frente a las diversas situaciones...*” es relevante reconocer el peso que dan las autoras en identificar el tipo de preguntas que situaban en las asambleas para de allí resaltar su pertinencia en relación a su propuesta pedagógica, así, al dar cuenta de las preguntas de indagación como predominantes en las intervenciones de las maestras en formación, se visibiliza la oportunidad que dieron a los niños y niñas de exponerse ante los demás desde sus pensamientos y representación de las situaciones de conflicto que presentaban las autoras.

En complemento a lo anterior, es relevante situar que este tipo de pregunta permite además evidenciar que "quien pregunta no supone que la persona interrogada conoce la respuesta". Además, cualquier respuesta por venir no señala el cierre sino los comienzos de una indagación ulterior, generan polémica. (Rincón & Sierra, 2013, p. 20) la intención de las pregunta de indagación dentro de una perspectiva discursiva y pedagógica permite promover el dialogo, de manera que todos los participantes de éste se encuentran interesados por encontrar y generar respuestas además de situar más interrogantes, allí no existe una jerarquización del saber, como fue expuesto en líneas anteriores del presente análisis, por lo que la construcción de conocimiento se realiza entre todos los miembros que participan de esta actividad discursiva, dando ello cuenta del desarrollo oral en los niños y niñas, allí la intencionalidad pedagógica de la pregunta es de gran valor y pertinencia.

Es preciso a su vez situar los instrumentos que las maestras en formación, autoras del presente trabajo de grado utilizaron desde el campo pedagógico, los cuales tenían un sentido para el desarrollo de su propuesta pedagógica, siendo éstos, la entrevista, la cual les permitió visualizar las concepciones de las maestras titulares y directivas en torno a la asamblea,



posibilitándoles establecer pautas para la construcción de la propuesta; los conversatorios, los cuales mencionan se convirtió en un instrumento valioso de investigación, el cual permitió el “...ejercicio de conversar, entendido como el libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas para discutir y deliberar poniendo en común inquietudes que pueden ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo por los participantes, respetando la palabra del otro y promoviendo la búsqueda del conocimiento...”; y los diarios de campo, haciendo referencia a éste como el instrumento investigativo y de formación que les permitió recoger información importante para reflexionar y analizar sobre ello. Estos instrumentos se sitúan dentro del componente pedagógico en tanto son utilizados por las maestras en formación desde una intencionalidad encaminada a la resignificación de las prácticas de las maestras titulares en torno a la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas de la primera infancia.

Lo descrito genera la necesidad de rescatar los procesos reflexivos que las autoras del documento realizan y promueven en el trabajo conjunto con las maestras titulares, los instrumentos utilizados para el desarrollo de su propuesta pedagógica desde posturas en torno a la asamblea como estrategia que potencia la oralidad da cuenta de la mirada que tienen las autoras del rol maestro dentro de un marco de reflexión y criticidad, y la incidencia de ello en el trabajo pedagógico que se propone en torno al desarrollo de la oralidad en los niños y niñas. Es así, como en relación al rol del maestro para el presente trabajo de grado, se establece una necesidad por un “...diálogo permanente que permita asumir un horizonte al que se le apunte en la formación de docentes de educación infantil como sujetos políticos y transformadores, con incidencia desde su historia, su discurso, su formación intelectual y su praxis. Con el fin

*de formar a futuros maestros que se piensen su labor no como un ejercicio instrumental donde la meta sea el dominio de la habilidad o la técnica, como lo propondría la práctica educativa positivista, sino como un ejercicio transformador...*” La afirmación expuesta, ubica al maestro como agente de cambio, quien desde su profesión debe asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje en perspectiva a la reflexión constante que le permita resignificar sus prácticas en el reconocimiento de diversas infancias presentes en diferentes contextos, dista entonces de asumir la profesión docente desde la réplica de acciones deliberadas, para tomar postura en torno al maestro dentro de un marco analítico e investigativo en donde la intencionalidad de las practicas con los niños y niñas es fundamental desde su ser y hacer. Puede inferirse entonces que las autoras toman distancia de “una postura de corte positivista desde la cual la formación de docentes ha estado marcada por una fuerte separación entre la fundamentación teórica y las experiencias prácticas, que ha llevado a considerar la práctica educativa como la aplicación del conocimiento para resolver problemas instrumentales, sin tener en cuenta la incertidumbre y complejidad que suelen caracterizar las problemáticas sociales propias de cada contexto” (Rincón & Sierra, 2013, p. 25) por tanto el abordaje de la oralidad correspondería a lo planteado, situando los procesos orales en contexto, en la diversidad y en la necesidad de este reconocimiento por parte de un maestro reflexivo con la apertura de resignificar sus prácticas para promover procesos orales en los niños y niñas. Es por lo expuesto que las autoras reconocen que “...*las prácticas y saberes de los maestros no se limitan a un dominio instrumental de lo aprendido en la formación universitaria, sino que sus saberes son movilizados por los agentes educativos con los que interactúa en el espacio laboral, incluidos los niños. Es así como esos conocimientos universitarios adquieren un sentido al llevarlos a un contexto específico, respondiendo así a unos sujetos*

*particulares...*” Ello permite concebir al maestro en un proceso formativo constante, quien amplía su marco de conocimiento en la interacción con otros y quien debe asumir a los niños y niñas como sujetos indispensables en su proceso de aprendizaje, el no subestimarlos es indispensable para desde la reflexión constante replantear propuestas pedagógicas, resignificar acciones y prácticas, situando éstas desde una intencionalidad que genere contribuciones significativas a los procesos de los niños y niñas y le permita al docente comprender las muchas realidades que permean su profesión. Lo anterior implicaría entonces para el maestro “asumir la práctica pedagógica y las propuestas didácticas que de allí surjan, como un proceso de investigación y no de aplicación, en la medida en que se parte del reconocimiento, interpretación y reflexión permanente de una realidad para comprenderla y transformarla a través de acciones intencionales” (Rincón & Sierra, 2013, p. 28)

Lo descrito, desde una perspectiva pedagógica que enfatiza en el sentido e intencionalidad de las prácticas, puntualiza en una intervención del maestro que realmente permita promoverlas, son los docentes quienes desde su rol pueden favorecer o limitar los procesos orales de los niños y niñas, hacia ello, las autoras desde la conceptualización en torno a la asamblea como estrategia pedagógica, señalan “...*la necesidad de que el maestro renuncie a su autoritarismo, lo cual lo debe llevar a adoptar una posición de igualdad con los niños y niñas...*” de esta manera, los niños y niñas realmente pueden reconocerse como iguales dentro de un contexto diverso, en tanto son poseedores de las mismas oportunidades de visibilizarse antes los demás a partir de las diferencias inherentes que los permean, sin ser ello un aspecto negativo, el planteamiento de la autoras del documento tiene un valor trascendental en tanto no jerarquiza el saber, por el contrario, lo sitúa en un marco de respeto y de validez que permite el llegar a acuerdos y genera confianza en los niños y niñas por participar de las

diversas situaciones comunicativas que se presenten, situando al maestro como agente educativo crucial para que ello pueda darse.

Así, es relevante también exponer cómo las autoras, en el uso que dieron a los conversatorios, sitúan que éstos brindaron “...*el espacio para que las maestras titulares pudiesen reflexionar frente a su quehacer en el desarrollo de la asamblea, en donde surgieron reflexiones en torno al sentido que tiene la asamblea y la importancia de ser conscientes de su estructura...*” Ello da cuenta de un aprendizaje conjunto, en donde no hay jerarquización desde la obtención de un título profesional en relación a quienes hacen parte aun de los procesos formativos universitarios, la conciencia en torno a la resignificación del uso de la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad por parte de las maestras titulares dan cuenta de su apertura para aprender de las maestras en formación, asumiéndolas como agentes constructoras de conocimiento, quienes desde su propuesta pedagógica plantean la reflexión como parte inherente de un maestro que desea transformar sus prácticas desde la pertinencia que tengan en el trabajo con los niños y niñas.

#### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Tusón. A. (1994). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse.

Rodríguez Luna “Consideraciones sobre el discurso oral en el aula”. Artículo de reflexión. 2006.

Camps .A. (2012) Hablar en Clase, Aprender la lengua. Departamento de la lengua y la Literatura Universidad Autónoma de Barcelona.

Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013) “Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que

promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación  
comunicación, lenguaje e infancia”

## Anexo 7: Reseña 7

### INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO

**Tipo de documento:** Trabajo de grado para optar el título de licenciatura en Educación Infantil.

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Biblioteca central de la Universidad Pedagógica Nacional

**Título:** “Resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas y en formación de la UPN que promuevan la oralidad a partir del diálogo como una práctica discursiva que incide en el desarrollo social del niño(a) de la Escuela Maternal de la UPN”

**Autor (es):** Paola Carolina Carvajal López, Andrea Johana Valencia Peña.

**Director:** Claudia Marcela Rincón

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá, Colombia. 2014

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Pregrado

**Palabras claves:** Resignificación de las Prácticas pedagógicas, lenguaje, oralidad, diálogo, sujeto social, principio de alteridad, referente político, andamiaje, la pregunta, asamblea, juegos de lenguaje, formación docente.

**Fuentes bibliográficas:** Se retoman fuentes en torno al campo discursivo, el desarrollo social de niño y el componente pedagógico:

Fuentes primarias: Vygotsky (1998) (1999) (2000), Bajtín (1998), Ong (1982), Freire (1978),

Fuentes secundarias: Baena (1996), Delfos (2001), Cestero (1998), Tusón (2001), Calsamiglia y Tusón (2004), Tough (1996), Gutiérrez (2008), Núñez (2003) y Gladys Jaimes Carvajal (2008), Levinás (2000), Cestero (1998), Berger y Luckman (1997), Roggof (1993), Garton

(1994), Ortega (2012), Tardif (2004), Schön (1998)(2011), Ávila (2005), García (2004), Zuleta (2005), Freinet (2012), Camps (2004), Rodríguez (2006), Jaimes y Rodríguez (2006).

Fuentes terciarias: Investigaciones del Grupo de Comunicación lenguaje e infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (2012) y desarrollos desde la Política Pública para la primera infancia.

**Metodología de investigación:** El presente trabajo de grado se posiciona desde una perspectiva investigativa socio- crítica, explicitando la realización del trabajo con docentes desde la metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAPE) y las acciones con los niños a partir del trabajo por proyectos, a través del género discursivo dialógico.

**Tipo de institución:** Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, escenario social de carácter no formal.

**Reseña elaborada por:** Angie Patricia Gómez Garzón

## **1. DESCRIPCION DEL DOCUMENTO**

El presente trabajo de grado se centra en un proyecto pedagógico realizado en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) encaminado hacia “...la resignificación de las prácticas pedagógicas de las egresadas de la UPN que promueven la oralidad, a través del género discursivo dialógico, para así contribuir a la configuración del niño como sujeto social...”

Por lo dicho, las autoras establecen una concepción de oralidad fijada como” *forma de concreción del lenguaje en los primeros años de vida*” y “...*oportunidad para reconocerse como parte de un contexto, escuchar y aprender de otros, pues es a través de la oralidad que se va construyendo como un sujeto social y va conociendo el mundo...*” además de plantear la importancia de brindar espacios que permitan potenciar la oralidad en los niños, a partir de

concebir “...el diálogo como el vehículo para entablar relaciones con otros, conocer sus opiniones, llegar a acuerdos en conjunto, respetando las diferencias y a la vez reconociendo la voz de los demás...” dando estas concepciones, peso y pertinencia a su propuesta.

De esta manera desarrollan el marco contextual de su trabajo de grado, siendo la Escuela Maternal de la UPN el contexto específico en el cual realizaron su trabajo investigativo, las autoras explicitan que la institución se encuentra ubicada en el barrio San Felipe, localidad 12 Barrios Unidos, estrato 3, además de precisar que “...esta institución es un escenario social de carácter no formal y tiene como fin apoyar la formación de los hijos de los estudiantes, docentes y funcionarios de la Universidad Pedagógica Nacional. Aquí se reciben niños y niñas desde los 4 meses hasta los 4 años, ubicados en niveles de sala cuna, caminadores, aventureros, conversadores e independientes, estas nominaciones son pensadas por los hitos de desarrollo en los que se encuentran los niños y las niñas...” es así como fue necesario para las autoras identificar las condiciones, dinámicas educativas, características y su concepción de infancia de la institución para visualizar cómo ello daba oportunidad a “...potenciar la oralidad desde las diferentes situaciones dialógicas que se presentan y que hacen parte de la cotidianidad del niño...”

En relación a lo descrito las autoras del documento encuentran que las maestras titulares, todas egresadas de la universidad pedagógica, desde el trabajo colaborativo con estudiantes de otras licenciaturas de la UPN que realizan práctica en la Escuela maternal buscan favorecer espacios dialógicos que potencien la oralidad, resaltando que para ello la institución se apoya en “...la literatura” como una estrategia importante en el desarrollo del lenguaje oral y la validación de lecturas y escrituras no convencionales en el proceso de alfabetización inicial (...), además de ello se describen los 3 componentes bajo los cuales trabaja la institución, el



primero de ello, es el componente pedagógico, el cual se basa en el “desarrollo del pensamiento y la expresión simbólica de los niños y las niñas, a través de los múltiples lenguajes y las interacciones que se dan con otros” apoyando estos planteamientos en Vygotsky en referencia a la Zona de Desarrollo Próximo. El segundo componente delimitado dentro de la escuela maternal, es el componente físico, el cual se remite a espacios físicos que busquen promover procesos de socialización y aprendizaje; y el tercer componente, es el componente de interacción, el cual aborda los desarrollos en torno al interaccionismo. De esta manera, las autoras especifican la concepción que asume la escuela maternal alrededor del lenguaje, siendo éste abordado desde una perspectiva interaccionista y un enfoque semántico-comunicativo, además de ello resaltan cómo para la institución el juego se convierte en una estrategia para la potenciación de procesos cognitivos, motores y sociales.

Además de las claridades conceptuales acerca del lenguaje, las autoras describen características propias de los niños parte del proyecto pedagógico, los cuales, se explicita, se comunican además de la palabra, con sus gestos y cuerpo desde representaciones enactivas e icónicas, además de situarse la dificultad que tienen por asumir el lugar del otro, desde estos planteamientos la estudiantes puntualizan en la intersubjetividad como parte importante en la ubicación de mismos intereses para todos y el alcance de objetivos de forma conjunta.

Seguido a la descripción de las dinámicas propias de los niños y niñas, las autoras del documento desarrollan la caracterización de las maestras titulares de la Escuela Maternal, explicitando que son egresadas de la UPN, y se caracterizan por llevar “...una reflexión constante sobre su quehacer docente, resignificando así sus prácticas pedagógicas, en especial en la perspectiva de lenguaje, el cual era asumido por ellas sólo como el hecho de habla, un acto espontáneo y natural...” así mismo se resalta en el documento del trabajo de

grado, cómo las prácticas discursivas de las maestras titulares permiten el uso del diálogo, además de asumir la pregunta como eje de conversaciones. Es así como las autoras plantean que las maestras de la escuela maternal se convierten en apoyos y guía para los niños, problematizando los “...intercambios comunicativos de los niños y las niñas, promoviendo la participación, espacios de escucha y haciendo prestamos de voz cuando el cuerpo y los gestos comunican lo que oralmente no pueden decir, para lograr reflejar los intereses, necesidades e inquietudes...”.

Dentro del marco contextual, es también posible visualizar el sentido de las autoras del documento como maestras en formación dentro de la práctica en la escuela maternal, resaltando que desde su rol buscan “...potenciar el diálogo desde situaciones donde el niño construye sus relaciones con el contexto, la cultura y el otro...”. Así mismo mencionan las interacciones presentes en la institución, hacia ello se menciona, son bidireccionales y permiten la negociación de significados, la escucha, y situaciones dialógicas. Otras formas de interacción que las estudiantes abordan en su trabajo de grado, son las existentes entre niño-niño, las cuales se describe, se dan en los espacios de socialización reflejando autonomía e independencia en la resolución de conflictos, y en donde a su vez aparecen momentos de reflexión y reciprocidad para la organización de juegos.

Como otro momento del trabajo de grado, las autoras se remiten a la problemática, para la cual parten de problemáticas globales para luego puntualizar en situaciones del contexto de la escuela maternal. En referencia a las problemáticas de tipo global, las autoras se apoyan en la investigación del equipo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN de la cual surgió su Proyecto Pedagógico, desde allí se hace mención al lugar que ocupa la oralidad en niños menores de 5 años, siendo los procesos orales

vistos como actos espontáneos que se remiten en su mayoría al campo terapéutico-clínico, exponen que se piensa la enseñanza de la oralidad fuera del contexto socio cultural del niño, describen además como parte de la problemática, el concebir el diálogo actualmente como una alternancia de voces, sin que exista construcción colectiva de sentido, y exponen un interés mayor de investigación por trabajos referidos a procesos de lectura y escritura. Por lo anterior, las autoras evidencian cómo alrededor de la oralidad y el dialogo existe “...ausencia de un trabajo sistemático e intencionado en el contexto educativo y que se corresponde con una concepción de infancia sin voz e incapaz de participar, argumentar y expresarse...”.

Posterior a lo descrito, aún en línea con la problemática, identifican eventos comunicativos en la institución, los cuales generan el interés de su Proyecto Pedagógico por trabajar en torno al “...diálogo como mediador para favorecer el desarrollo de la oralidad y la configuración social de los niños...”, el primer evento, hace referencia al origen y manejo de conflictos presentes en las interacciones de los niños, y el segundo evento comunicativo se remite a la dificultad de los niños y niñas para escuchar. Desde lo descrito, las autoras puntualizan en la pertinencia de la “...resignificación de las prácticas pedagógicas de las docentes titulares y en formación, en donde el diálogo sea asumido como una práctica social, discursiva, sistemática e intencionada que contribuya a potenciar la oralidad y el desarrollo social de los niños(as); así como a la resignificación de la práctica pedagógica que en ocasiones tiende a ser sin intención en las diferentes acciones diseñada...”. Es desde lo mencionado que las autoras establecen la pregunta problema, haciendo ésta referencia a ¿Cómo el maestro a través del género dialógico potencia la oralidad y la configuración del niño(a) como sujeto social del grupo de independientes 1 y 2 de la Escuela Maternal?

Siguiendo el desarrollo del trabajo de grado, las autoras plantean el marco conceptual, desde el cual asumen el lenguaje, la oralidad y el diálogo en el marco de una postura discursiva y sociocultural. Así, para las concepciones desde el campo discursivo, las autoras del documento retoman elaboraciones de Vygotsky (1999)(2000), Bajtín(1998), Baena(1996), Delfos(2001), Cestero(1998), Ong(1982), Tusón(2001), Calsamiglia y Tusón (2004), Tough(1996), Gutiérrez(2008), Núñez(2003) y las investigaciones del Grupo de Comunicación lenguaje e infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (2012) y de la investigadora Gladys Jaimes Carvajal (2008), para resaltar el lenguaje desde una dimensión social y la oralidad como una modalidad del lenguaje que requiere de estudio y acompañamiento en su aprendizaje, distando de asumirse como un acto espontáneo de los sujetos.

Para la conceptualización en torno al desarrollo social de los niños, plantean que éste se aborda desde una postura interaccionista, para ello retoman a Levinás (2000), Cestero (1998), Berger y Luckman (1997), Roggof (1993), Vygotsky (1999) (2000), Garton (1994), Ortega (2012) y desarrollos desde la Política Pública para la primera infancia.

Así también, como parte de su marco conceptual, abordan el componente pedagógico tomando como referentes los aportes de Tardif(2004), Schön(1998)(2011), Ávila(2005), García(2004), Ortega(2012), Freire(1978), Roggof(1993), Vygotsky(1998), Zuleta (2005), Garton (1994), Freinet(2012), Camps(2004), Rodríguez (2006), Jaimes y Rodríguez(2006) y la investigación del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia de la licenciatura de Educación Infantil de la UPN. Estos teóricos, aclaran las autoras, permitieron visualizar “...la práctica pedagógica desde una postura crítica, generadora de conocimientos significativos desde el uso que el maestro hace de estrategias pedagógicas en su quehacer

*para problematizar y generar situaciones discursivas en pro de fortalecer los procesos comunicativos y cognitivos en los niños(as)...*” dentro del componente pedagógico, vieron necesario como parte de su desarrollo, realizar elaboraciones conceptuales alrededor del andamiaje, el uso de la pregunta, la asamblea y los juegos del lenguaje.

Frente a la formación docente, las autoras asumen ésta desde una postura crítica, la cual presenta un panorama general sobre el sentido de la práctica y cómo se asume, resaltando de manera precisa el saber experiencial como base del saber enseñar. El maestro para el presente trabajo de grado, se explicita, debe ser un productor del saber en pro de la reivindicación del rol docente.

A continuación, las autoras del documento desarrollan lo referente a su propuesta pedagógica, estableciendo como propósito general “...*Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras titulares y de las maestras en formación que promueven la oralidad en niños de 3 a 4 años de la escuela maternal de la UPN en el marco del trabajo por proyectos a través del género discursivo dialógico con miras a la configuración social del niño...*” y como propósitos específicos “...*Fortalecer conceptualmente la importancia del diálogo como género discursivo que potencia el desarrollo de la oralidad en niños de 3 a 4 años en su configuración como sujetos sociales, Lograr una afectación de las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas y de las maestra en formación del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN a partir de procesos de reflexión en el marco del trabajo colaborativo entre pares en torno a la potenciación de la oralidad en niños de 3 a 4 años a través del género discursivo dialógico; aportar a los procesos de investigación en torno a las prácticas pedagógicas que potencian la oralidad con niños menores de 5 años del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia de la licenciatura de Educación Infantil de la UPN y*

*contribuir al proceso de acreditación del Proyecto Curricular del Programa de Educación Infantil de la UPN al viabilizar la articulación entre trabajo de grado, investigación, práctica pedagógica de las maestras en formación y prácticas profesionales de las egresadas en el campo del lenguaje, específicamente en relación con la posibilidad de potenciar la oralidad en niños menores de 5 años...”.*

Seguido a lo descrito, las autoras del documento como parte de la justificación de su propuesta pedagógica, puntualizan en que ésta permite materializar y visualizar el trabajo colaborativo - reflexivo entre las maestras en torno a cómo promover la oralidad, específicamente desde el diálogo, en los niños de 3 a 4 años, en tanto logren hacer la conexión entre lo discursivo y pedagógico para propiciar prácticas pedagógicas intencionadas que fomenten el desarrollo social. Es así, como el presente Proyecto Pedagógico desde el enfoque metodológico que asume, se posiciona en la perspectiva investigativa socio- crítica, “...donde las docentes en formación y titulares toman su práctica pedagógica, la observan, la problematizan y la vuelven objeto de estudio, para reflexionarla en pro de una transformación social, por ello el trabajo con docentes se realiza desde la metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAPE) y las acciones con los niños se dan desde el trabajo por proyectos, a través del género discursivo dialógico con miras a la configuración del niño como sujeto social...” en ampliación a lo expuesto, la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) en relación al trabajo con las docentes titulares, es entendida por las autoras como una metodología de la investigación social dentro del enfoque cualitativo, la cual “pone a prueba un “artefacto cultural” diseñado para generar condiciones de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, a partir de un conjunto de ejercicios, procedimentalmente organizados como una secuencia metodológica” (Ávila, 2005.p.3). La IAPE es asumida así por las autoras desde una

mirada socio crítica que “...busca la transformación y la innovación en el ámbito escolar por medio del ejercicio reflexivo que los docentes hacen sobre su quehacer, para fortalecerlo....”

De esta manera, las autoras del documento describen de manera detallada los instrumentos de investigación utilizados como parte de la metodología adoptada (IAPE) en relación al trabajo conjunto con las maestras titulares de la institución, siendo éstos:

-Conversatorios: las autoras hacen uso de este instrumento de investigación en dos momentos, en el primero de ellos, retoman las planeaciones realizadas hasta la fecha para hacer lectura de las mismas junto con las maestras titulares; en un segundo momento, analizan si se lograron los propósitos, si se identifica que no fue así, se daría paso a reflexionar sobre qué faltó por abordar, aquello que podría mejorarse y al mismo tiempo resaltar lo positivo de cada acción pedagógica. Las autoras del documento puntualizan en que esta herramienta de investigación les permitió afirmar saberes en conjunto, generar preguntas sobre su propio quehacer docente y también en la recolección de insumos, reflexionar sobre la práctica misma, resaltando para ello preguntas claves como ¿Por qué enseñar? Y ¿Para qué enseñar?

-Entrevista: Esta es implementada por las autoras dentro de un diálogo de saberes con las maestras titulares, con la intención de obtener información directa a través de preguntas, para de esta forma recibir respuestas concretas, las preguntas realizadas fueron:

- *Entrevista número 1: Planteamientos anteriores al Proyecto Pedagógico*

1. *¿Cómo asumen ustedes la oralidad?*
2. *¿Cómo asumen ustedes el diálogo?*
3. *¿Ustedes conciben al niño como sujeto social y porque?*

- *Entrevista #2: Planteamientos posteriores al Proyecto Pedagógico*

1. *¿Cómo asumen el diálogo actualmente?*

2. *¿Qué les ha aportado este proyecto pedagógico a su quehacer pedagógico frente al diálogo y el desarrollo social de los niños?*

3. *¿Cuáles son las estrategias (tanto pedagógicas como discursivas) que ustedes más utilizan para potenciar el diálogo?*

La implementación de la entrevista fue útil para las autoras en tanto explicitan, les permitió analizar claridades y avances conceptuales en torno a la oralidad, el diálogo y el sujeto social por parte de las docentes titulares.

-Diario de campo: Para las autoras, esta herramienta de investigación les permitió registrar los aspectos más relevantes de alguna situación, acción o experiencia vivida por medio de la observación, para de esta forma “...llevar de manera sistemática las acciones realizadas a lo largo del Proyecto Pedagógico con los niños, que más adelante serán el soporte de nuestro trabajo de grado y que permitirá reflexionar sobre nuestro que hacer docente por medio de la recopilación de información descriptiva y argumentativa de las diferentes situaciones que se presentan dentro y fuera del aula...”

Así, las autoras del documento describen las fases del proceso metodológico en perspectiva al trabajo con las maestras titulares, estas fases son las siguientes:

-Encuentro de exploración: Esta fase para las autoras “...busca reconocer intencionalidades y saberes previos en torno a la -oralidad y el diálogo que tanto las maestras titulares como las maestras en formación tenían para desarrollar la propuesta del proyecto pedagógico...” ello se abordó a través de las entrevistas y los conversatorios.

-Encuentro de diseño y planeación: Esta fase tuvo como finalidad delimitar temáticas de trabajo que posibilitaran a las autoras la realización de un esbozo de lo que se pretendía hacer en cada acción, para así “...reconocer las diferentes estrategias pedagógicas y discursivas



*que se pueden utilizar dentro y fuera del aula para así contribuir a la potenciación de la oralidad en las diversas situaciones que se presentan...”*

-Encuentro de desarrollo y socialización de acciones: Esta fase según las autoras permitió la realización de las acciones previamente planeadas conjuntamente entre maestras titulares y maestras en formación para *“...a través de los conversatorios recoger aciertos, tropiezos, logros y transformaciones que dieran cuenta del proceso vivido...”*

En relación con las acciones de las autoras con los niños dentro de su propuesta pedagógica, éstas se desarrollaron bajo la modalidad del trabajo por proyectos, el cual, para las autoras, tiene como objetivo primordial *“...establecer el vínculo escuela-vida en el contexto escolar, permitiendo ir más allá de las prácticas tradicionales en términos de transmisión y asociación, dando paso así a la construcción de saberes en conjunto...”* En relación a ello las autoras, como marco de referencia en relación con la oralidad y el diálogo retoman la experiencia pedagógica de orden investigativo de Gladys Jaimes *“...quien a través de la pedagogía por proyectos, busca generar nuevos aprendizajes frente a la oralidad y el diálogo como práctica escolar y social...”*

Po lo descrito, las autoras del documento plantean la incidencia del trabajo por proyectos en el desarrollo de la oralidad y el diálogo en el trabajo pedagógico con niños menores de 5 años, explicitando que *“...el trabajo por proyectos potencia la oralidad y el diálogo gracias a la apertura de espacios que inviten a la argumentación y a la explicación, en la medida en que los niños y niñas se motivan a exponer sus puntos de vista, a escuchar y reconocer los pensamientos y las razones de los demás compañeros frente a las diversas dinámicas que emergen en el aula en el desarrollo de cada una de las fases que configura el trabajar por proyectos...”*, es por lo dicho que el trabajo por proyectos para las autoras permite *“...la*

*resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas que promueven el fortalecimiento de la oralidad y en el buen uso de los géneros discursivos, que generan aprendizajes significativos en donde los niños aprenden en la acción y así mismo, reflexionan lo vivido a nivel individual y colectivo a partir de realidades cercanas en relación con la pregunta a indagar colectivamente configurada por ellos y las maestras...”*

Situada la pertinencia del trabajo por proyectos dentro de la propuesta pedagógica del presente trabajo de grado, las autoras del documento describen las fases del trabajo por proyectos desarrolladas con los niños, de esta manera denominan a la primera fase “exploración” la cual tuvo como fin reconocer intereses, saberes previos de los niños luego de mostrarles diversas temáticas, para de esta forma, plantear las problematizaciones y preguntas para indagar, identificando así acciones que recogieran las necesidades de saber. La segunda fase es llamada “diseño y planeación” esta fase busca según las autoras, articular los intereses de los niños con su intencionalidad de promover la oralidad a través de situaciones dialógicas que fortalecieran la configuración del niño como sujeto social desde prácticas pedagógicas intencionadas, para ubicar así elementos y estrategias que permitieran poner en marcha lo que se deseaba recoger en las diferentes acciones propuestas. La tercera fase establecidas por las autoras es “desarrollo” la cual tenía como propósito la realización de acciones donde se reflejara los intereses de los niños, y que al mismo tiempo permitiera rescatar los momentos en que más se potenció el diálogo, las interacciones, el intercambio de saberes, la construcción colectiva de aprendizajes y experiencias significativas. La cuarta y última fase, consistió en la socialización de aprendizajes, “...los aspectos a mejorar, la reflexión sobre lo que no permitió que todo saliera según lo planeado, de lo realizado qué enriqueció el proceso de los niños y la intencionalidades de las maestras titulares y en formación en torno al

*diálogo y como seguir fortaleciendo esas estrategias a través de las acciones que se planearon....”*

De forma posterior, las autoras delimitan el desarrollo y análisis de su propuesta pedagógica, el cual plantean desde dos categorías de análisis, siendo éstas, campo discursivo y formación docente. Así, describen las acciones discursivas y pedagógicas con los niños y niñas, además del trabajo con las maestras titulares, desde éste último se resalta por parte de las autoras la necesidad por conocer y recoger las inquietudes de las maestras, dirigidas a: “¿Qué es la oralidad y que implica? ¿Cómo se puede potenciar y que estrategias son las más apropiadas para desencadenar experiencias significativas?” dando paso a las autoras de retomar referentes para precisar claridades conceptuales frente a estas preguntas, rescatando así a la oralidad como una de las “...*formas de expresión del lenguaje que le proporciona al ser humano la posibilidad de relacionarse con el otro, de reconocer el mundo dándole sentido a las interacciones que se tejen cotidianamente...*” así, se aclara en el documento que el reconocimiento de los saberes previos de las maestras titulares proporcionó que se dieran transformaciones conceptuales en torno al diálogo y la oralidad. En torno al trabajo con las maestras titulares, las autoras abordan los conversatorios, los cuales permitieron reconocer lo que faltó por abarcar y lo que debía mejorarse de las prácticas pedagógicas.

Con la claridad de lo descrito las autoras del trabajo de grado desarrollan los análisis correspondientes en torno a las dos categorías de análisis establecidas, así en relación a la formación docente, las estudiantes desarrollan análisis alrededor de la concepción de práctica pedagógica, la capacidad de reflexión frente a la práctica y las intencionalidades. En cuanto al campo discursivo, se desarrollan análisis de las concepciones iniciales y sus transformaciones en torno a la oralidad, lo dialógico y la configuración del niño como sujeto social.

Un siguiente apartado del presente trabajo de grado, son las reflexiones, finales, una de ellas, es la descrita por las autoras, en donde plantean que en *“...el trabajo en conjunto con las maestras titulares de la Escuela Maternal fue posible la resignificación del concepto de oralidad como un proceso complejo de pensamiento que se pone de manifiesto a través de la palabra, pero que en sí misma, esta no se configura como elemento único y último del acto comunicativo, pues en este circundan un sinnúmero de elementos que desde procesos de diálogo propician la interlocución, la imaginación, la creación y la participación en un contexto democrático...”* así también exponen como parte de las reflexiones que tanto maestras titulares y en formación lograron generar conciencia frente al lenguaje como un elemento importante por potenciar; en torno al presente proyecto pedagógico, las autoras resaltan además que *“...se promovieron prácticas pedagógicas que potencian el diálogo y la escucha, en las cuales se consideran a los niños interlocutores activos, donde se rescata su capacidad de argumentar, su curiosidad y su diversidad de interrogantes sobre su contexto a través del trabajo por proyectos o en escenarios como la asamblea...”* además de haber sido posible *“...proponer espacios y momentos de intervención que propiciaran actos comunicativos con los que los niños y las niñas logaran expresar sus formas de ser, hacer y pensar desde el diálogo...”* otra de las reflexiones presentes en el presente trabajo de grado gira en torno al uso del género discursivo dialógico de forma intencionada en diferentes situaciones comunicativas y cómo éste es fuente de otros géneros como la narración, la descripción o la argumentación; una siguiente reflexión describe la importancia de *“...potenciar desde la oralidad el diálogo de saberes, experiencias sociales, el reconocimiento del otro desde la etapa inicial, puesto que ello favorece la vida social, la comunicación y conocer diferentes realidades...”* puntualizando en que *“...Los niños y las*

*niñas se construyen a partir de las interacciones que establecen con el contexto, la cultura y los otros, situación que permite concebirlas como sujetos sociales y propender así por relaciones que las asumen como seres cognoscentes...”*

Las autoras del documento presentan a su vez reflexiones con respecto a su participación en procesos investigativos y su incidencia en la estructuración del trabajo de grado, desde este aspecto resaltan que la posibilidad que brinda el Programa de Educación Infantil de la UPN de articular: investigación, práctica pedagógica y trabajo de grado desde un mismo contexto, les permitió enriquecer su formación como futuras egresadas de la licenciatura en Educación Infantil, posibilitándoles procesos de reflexión y conciencia sobre la práctica como elemento integrador de diversas realidades. Así también, las autoras desarrollan reflexiones en relación con el componente pedagógico en miras a resignificar las prácticas pedagógicas que potencian la oralidad y el diálogo en el marco del trabajo colaborativo, desde allí, mencionan que “...*La práctica se constituye entonces como un espacio dialógico que propicia la interlocución de maestros en distintos momentos de formación, permitiendo así la construcción de nuevos saberes en torno a su quehacer, en aras de propender por procesos conscientes y responsables frente a los procesos de formación de los niños y las niñas...*”

Posterior a las reflexiones, las autoras del documento explicitan los logros alcanzados de la experiencia, mencionando el reconocimiento de pares que les otorgaron las maestras titulares, la oportunidad de romper con “...*imaginarios de infancia de las docentes titulares y maestras en formación en tanto se reconoce que el niño es capaz de argumentar explicar y narrar diversas situaciones...*” ,la posibilidad que tuvieron las autoras de realizar aportes teóricos y construir saberes en conjunto a partir de la reflexión constante de la labor docente, resaltan además, el crecimiento a nivel personal, pedagógico, investigativo, disciplinar y escritural, la

importancia de romper con barreras entre profesionales para buscar así una socialización de saberes entre docentes y la vinculación de los padres de familia al proyecto pedagógico.

Por último se presentan los obstáculos que se presentaron a lo largo del proyecto, siendo uno de ellos, las complicaciones en el manejo de los tiempos de las maestras titulares con los tiempos de las maestras en formación, autoras del documento para la concreción de las acciones a implementar y realizar una reflexión constante, un segundo obstáculo expuesto por las autoras, es referente a la delimitación del objeto de estudio de su trabajo de grado, ya que al iniciar la construcción de éste, las autoras deseaban abordar todo lo referente a la oralidad sin centrarse en algo específico de esta modalidad. Como un tercer y último obstáculo, se plantean los procesos de reescritura, los cuales, las autoras mencionan, generó angustia en algunos momentos del desarrollo del documento de trabajo de grado, aun así sitúan como ello les permitió reflexionar frente a la importancia en la organización de las ideas para después generar desarrollos importantes y puntuales que dieran cuenta de los propósitos de cada apartado y de una estructura clara para el lector.

## **2. ANÁLISIS**

Desde la perspectiva interaccionista, postura desde la cual se afirma la perspectiva de niño y niña como sujeto social, claro en el desarrollo del presente trabajo de grado, es necesario evidenciar de manera importante, las elaboraciones de las autoras al afirmar que “el desarrollo social hace parte de la vida de todo ser humano en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, a lo largo de los años y que lleva consigo un proceso de socialización que se construye con ayuda de los otros, a esto se le denomina “proceso de socialización donde el niño aprende normas, valores y actitudes propias del contexto, además es una interacción niño - entorno, y su resultado dependerá de las características del niño y de la forma de actuar con

los agentes socializadores entre los que se destaca la familia y la escuela” (Gutiérrez. p. 1) desde lo descrito es determinante rescatar cómo las autoras parten de hablar del desarrollo social del niño desde la diversidad de contextos, visibilizando a su vez las distintas dinámicas que allí tienen lugar, ello es de suma relevancia ya que al puntualizar en ello, es posible inferir un reconocimiento de la diferencia en la configuración de sujetos y en esa medida hacer que prevalezca para el presente trabajo de grado una perspectiva de infancias, distando de homogenizarlas.

Lo anterior, es relevante situarlo, en tanto reafirma las elaboraciones críticas del trabajo de grado “¿solo la palabra comunica?: un estudio monográfico de la oralidad en la primera infancia” cuando recalca la relevancia de asumir una postura crítica sobre la construcción de la perspectiva de infancia, para así apropiarse de una idea de infancias desde todos los ámbitos posibles, ya que ello permite realizar iniciativas de diferente índole que respalden la necesidad de tener presente las diferencias entre niños y niñas, entender que todos y cada uno de ellos y ellas son un mundo, y por ende necesitan ser reconocidos desde sus particularidades y contextos influenciados por distintos niveles sociales, culturales, económicos y políticos, en torno a lo expuesto, las elaboraciones de las autoras dan cuenta del reconocimiento de infancias dentro de su propuesta, lo cual encamina las concepciones de lenguaje, oralidad y diálogo que asumen en correspondencia a ello, además de todo el desarrollo y análisis de su trabajo de grado. Aun así, es necesario anotar que un desarrollo tan relevante como el expuesto por parte de las autoras del documento, debería tener rigurosidad en los términos utilizados, esto en tanto, las estudiantes en distintos apartes del trabajo se expresan con el término de “infancia” llevando a cuestionar la inferencia realizada con anterioridad desde sus producciones, la utilización coherente del término en relación a desarrollos tan pertinentes

posiblemente permita plantear con fuerza la necesidad de referirse a las infancias para de esta manera proponer desarrollos pedagógicos pertinentes, en este caso, alrededor de la oralidad.

Así, es clara la postura de las autoras del trabajo de grado en torno a concebir al niño y niña como sujeto social dentro de su trabajo de grado, ya que, consideran que “...*ver al niño como sujeto social, da una mirada del niño(a) como participe activo en las relaciones que se tejen con el entorno y los otros y como desde esas interacciones se convierte en parte de la sociedad construyendo así su subjetividad e intersubjetividad...*” Desde lo descrito es viable notar cómo desde la postura de las autoras se rescata la participación de los niños y niñas en su ser y estar en la sociedad, no se remite entonces solo a una participación normativa dentro de la institución en referencia a su proyecto, sino que trasciende de ello, para hacer énfasis en la posibilidad que tiene el niño y la niña de ser parte de una comunidad, y en ese sentido a ser sujeto crucial para la transformación de la misma, todo ello es reflejado en los desarrollos del documento en donde se justifica la pertinencia de su propuesta en la configuración de sujetos sociales. Es así como esta concepción de las estudiantes podría responder a una postura real de niño y niña como sujeto de derechos, no desde la normatividad que la enmarca desde el discurso común, sino desde la posibilidad verdadera que tienen de ser parte activa de la construcción de sociedad en relación a los otros miembros, esto es posible mencionarlo en tanto las estudiantes enfatizan en que “...*en el marco de contextos dialógicos necesitamos conocer y escuchar aquellos sujetos que vienen con un mundo nuevo a renovar y mejorar nuestra realidad, gracias a todo lo que ellos tienen por enseñarnos, compartirnos y brindarnos; necesitamos reconocerlos como sujetos de derechos y brindarles un lugar libre de dominios para que sean escuchados...*”



En relación a lo previo, para el presente trabajo de grado, el niño “...se visualiza entonces como un sujeto social, activo, crítico y reflexivo en el proceso de aprendizaje de su lengua materna...” lo cual es de suma relevancia, en tanto reconocen que los niños y niñas tienen capacidad crítica y reflexiva desde el inicio de su vida, alejándose de subestimar y relegar a los más pequeños quienes desde imaginarios del común son vistos como carentes de saber e incapaces de construir conocimiento. Por el contrario, las autoras reconocen que el niño es capaz de argumentar, explicar y narrar diversas situaciones, idea que plantean como uno de los logros de su trabajo de grado.

Además de destacar una concepción clara de niño y niña por parte de las autoras del documento, como ya fue explícito previamente, es necesario situar el nexo importante que hacen con las concepciones de oralidad y dialogo de las cuales surgen diferentes practica en el aula. Es así como para este trabajo de grado no es posible hablar por separado de una concepción de infancia y de oralidad, en tanto parece ser claro que para las autoras las prácticas alrededor de la oralidad en el campo pedagógico corresponden a imaginarios específicos de los niños y niñas. Lo anterior es evidenciado en tanto exponen que “...la oralidad y el diálogo son campos sin demasiados desarrollos teóricos – prácticos con niños menores de 5 años, lo que evidencia la ausencia de un trabajo sistemático e intencionado en el contexto educativo y que se corresponde con una concepción de infancia sin voz e incapaz de participar, argumentar y expresarse...” el planteamiento descrito por las autoras tiene gran relevancia, siendo una contribución esencial para visibilizar cómo las concepciones que surgen alrededor de los niños y niñas influyen las concepciones que se asumen en torno al trabajo de la oralidad y pueden limitar o favorecer los procesos de aprendizaje de ellos y ellas. Además de lo dicho, es posible notar la intención de las autoras por romper con esta

concepción de infancia sin voz e incapaz para que por consecuencia se genere un trabajo intencionado de la oralidad.

Lo anterior se reafirma en el planteamiento de las autoras en torno a la importancia de *“...desligarse de imaginarios de infancia, en los cuales se asume al niño como un sujeto incapaz de exponer y argumentar su forma de pensar, por ello en el contexto educativo tradicional no se hace uso del diálogo como espacio de participación y encuentro con los otros...”* puntualizando en la necesidad de asumir a los niños y niñas como sujetos capaces de *“argumentar, de presentar una postura y de construir en colectivo significados por medio del diálogo, promoviendo un sujeto autónomo y participativo. “*

Desde el nexo encontrado, es viable abordar los desarrollos que las autoras realizan en torno a la oralidad y el dialogo, en donde se plantean imaginarios de ello, los cuales buscan también ser resignificados a través de claridades conceptuales para que esto pueda ser reflejado en las practicas pedagógicas y así contribuir a los procesos de los niños y niñas, además de la forma de concebirlos dentro del campo pedagógico.

Por lo descrito, es pertinente retomar entonces el foco del presente trabajo de grado, el cual está encaminado hacia *“...la resignificación de las prácticas pedagógicas de las egresadas de la UPN que promueven la oralidad, a través del género discursivo dialógico, para así contribuir a la configuración del niño como sujeto social...”* así, es necesario plantear que parte de la re significación de las practicas pedagógicas de las maestras titulares con quienes trabajaron las autoras, hace referencia a las concepciones de oralidad que tenían las docentes, siendo éstas remitidas únicamente al acto de hablar y a asumir los procesos orales como un acto natural de los sujetos, ello fue explícito en los desarrollos del documento.

Desde la identificación de las concepciones descritas en torno a los procesos orales por parte de las maestras titulares, es posible notar una postura clara de lenguaje y oralidad por parte de las autoras del documento, la cual demuestra la imprecisión de estos imaginarios y contribuye a la resignificación de los mismos.

Es así, como desde Baena (1996) las autoras definen el lenguaje “como un sistema simbólico de mediación que le permite al hombre construir significación a partir de su interacción con el mundo, tanto natural como social” además de concebirlo como un “proceso fundamental a través del cual el hombre se comunica, representa el mundo, lo transforma y recrea, siendo la significación el proceso en el que se manifiesta la relación entre lenguaje y pensamiento” (Rincón y Sierra, 2013.p.5) Lo anterior es importante situarlo debido al orden conceptual que dan las autoras, iniciando con precisar la concepción del lenguaje que asumen en su trabajo de grado, esta postura da cuenta de su interés por resignificar las concepciones de las maestras, ya que si bien son remitidas a la oralidad, las autoras parten de la conceptualización del lenguaje para hablar luego de los procesos orales. Así el lenguaje desde las citas utilizadas, dan cuenta de una concepción del mismo como adquisición que se da en la interacción con otros, en donde el contexto es determinante para ello, además de resaltarse su relación con el pensamiento. Lo anterior concuerda con la perspectiva vigotskyana, la cual concibe al lenguaje como un proceso psicológico superior, el cual “se origina en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros; a partir de la internalización de prácticas sociales específicas” (Baquero, 1996, p.1) Lo descrito es pertinente resaltarlo debido a la necesidad de puntualizar en el lenguaje como una construcción inminentemente social, en donde la interacción con otros y el desenvolvimiento en los diversos contextos es necesario para ello. Es así como al referirse posteriormente a los

procesos orales, las autoras del documento visibilizan un postura hacia éstos en concordancia con la concepción del lenguaje, desde donde empieza a argumentarse la relevancia de romper con imaginarios de oralidad como una condición natural del sujeto para en vez de esto, asumirla dentro del marco del lenguaje hasta ahora planteado.

Por lo anterior, las autoras, retomando a Camps (2005) asumen la oralidad “Desde una perspectiva sociocultural del lenguaje, la oralidad es una forma de concreción de éste, que implica el hablar y el escuchar que a su vez involucra el “comprender, interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral” (2005.p.4). Este planteamiento, implica entender los procesos orales dentro de una línea sociocultural como fue evidenciada desde los análisis previos en torno al lenguaje, mostrando total coherencia y correspondencia desde las concepciones hasta ahora abordadas, y permitiendo entender a la oralidad como un constructo social no como condición natural de los sujetos, ello es una contribución crucial para los desarrollos en torno a la oralidad que puedan emprenderse desde el campo pedagógico, ya que sitúan a los procesos orales desde un campo de investigación posible y necesario de abordar. Así también, desde la cita planteada como parte de su conceptualización frente a la oralidad, es puntual resaltar cómo las autoras postulan la escucha como parte de la misma, esto es relevante debido a la re significación del imaginario desde el cual se entiende la oralidad como únicamente el acto de hablar.

Además de lo expuesto, las autoras apoyándose en Rincón y Sierra (2013) complementan su postura frente a los procesos orales, asumiéndolos también como un “un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural, pues como plantea Cestero (1998), es únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido

de cada enunciado” (2013.p.5). De esta manera, se resalta además de los procesos de escucha, aspectos como lo paralingüístico, que hace referencia al timbre de la voz, las pausas, los tonos, el volumen, el ritmo, los silencios, etc. de los que están impregnados los enunciados, es importante precisar entonces que los procesos de habla y escucha se “materializan en el discurso oral, el cual a su vez se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior la comunicación oral es considerada como un “multicanal” (Calsamiglia & Tusón, 1999, citado por Gutiérrez, 2010, p. 2) Ello reafirma a la oralidad como una modalidad del lenguaje compleja, que involucra diferentes sistemas de significación de los cuales los niños y niñas se valen desde el inicio de su vida y que es importante no desconocer en el trabajo intencionado alrededor de la oralidad.

Lo planteado es de gran importancia, debido a lo que las autoras desde Jaimes (2008) mencionan en torno a que “existe un alto índice de desconocimiento acerca de lo que el niño realiza en el proceso de adquisición de la lengua materna, las estrategias que de manera espontánea pone en ejecución y el sentido que otorga a su accionar con la lengua oral” (2008. p. 11). “...*De esta manera, en las practicas pedagógicas normalmente se considera que la oralidad se potencia cuando hay un incremento del vocabulario y se utilizan formas retóricas (ejercicios de memoria) para conseguir “hablar bien”, se piensa la enseñanza de la oralidad fuera del contexto socio cultural del niño...*” El planteamiento de las autoras refleja la postura prescriptivista como una falencia desde la cual comúnmente se desarrollan trabajos alrededor de la oralidad en las aulas, dejando de lado las construcciones comunicativas que logran los niños y niñas desde el inicio de su vida en sus entornos familiares y cercanos, por el contrario, se centra en la necesidad de promover una forma única de hablar, a lo que Tuson (1994) desde

la perspectiva sociolingüística llamaría desigualdad comunicativa, en la cual existe una jerarquización de las lenguas para legitimar solo una correcta, es por lo descrito, que lo expuesto por las autoras en torno a reconocer los procesos de adquisición de la lengua materna de los niños y niñas puede apuntar a “promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación.” (Rodríguez, 1995, p. 3).

Así, las autoras dentro de los desarrollos de su documento, plantean la importancia de “...brindar espacios que permitan potenciar la oralidad en los niños, a partir de concebir el diálogo como el vehículo para entablar relaciones con otros, conocer sus opiniones, llegar a acuerdos en conjunto, respetando las diferencias y a la vez reconociendo la voz de los demás...” de esta manera, el dialogo para el presente trabajo de grado es visto desde la condición de protogenero (fuente de todos los demás géneros discursivos) y retomando a Jaimes (2008) lo conciben además como “estrategia básica de la actividad discursiva, en la cual se construye la significación a través de la interacción de la palabra propia y la ajena” (2008.p.1). Es así como la concepción de dialogo está enmarcada en el campo discursivo, siendo para las autoras importante distar de asumir imaginarios del dialogo desde la alternancia de voces “secuencia”, sin que se llegue a una construcción colectiva de sentido, el cual fue explícito como concepción de las maestras titulares previo al desarrollo de la propuesta pedagógica.

Desde lo descrito, es necesario resaltar la contribución que realizan las autoras del documento en torno a la resignificación de la concepción de dialogo, postulando éste como parte de la

construcción de sentido y significación de los sujetos en interacción con otros, así, es relevante precisar que hablamos mediante enunciados, entendiendo ello no como “una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de un *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes [como señal] de que el hablante haya concluido” (Bajtín, 1982, p. 9) ello claramente supone que desde una perspectiva discursiva, el dialogo sitúa siempre a un otro en el intercambio de enunciados, en donde en el cambio de rol de hablante a oyente o viceversa, los sujetos construyen significación y sentido, siendo capaces de replicar argumentos que escucha desde razonamientos propios y de esta forma tomar postura en torno a las situaciones presentadas.

Lo planteado concuerda con lo expuesto por las autoras desde Jaimes (2008) en referencia a que “En el intercambio de enunciados (pasados y futuros enunciados) se generan relaciones intertextuales o dialógicas, en donde las voces (propias y colectivas) se integran - se complementan, se crea así, una nueva interpretación de la cultura compuesta por discursos que retienen la memoria colectiva (los lugares comunes, los estereotipos) discursos que obligan a cada sujeto a situarse de acuerdo con ellos” (Bajtín, 1982 - *Ibíd.*: 86) (citado por Jaimes, 2008. p. 35). Se subraya entonces la pertinencia de asumir el diálogo desde una perspectiva de discurso, como el mencionado por las autoras del documento, en tanto es el dialogo entendido desde todo un bagaje cultural por parte de los sujetos que participan discursivamente, y en ese intercambio existente siempre con otro, es puntual la construcción de sentido y la posibilidad que tienen los sujetos de asumir una postura dentro de la sociedad a la que pertenece.

Es sumamente relevante destacar la contribución de las autoras en torno a la resignificación de concepciones alrededor del lenguaje, oralidad y diálogo, estableciendo desde argumentos teóricos su inminente relación y logrando coherencia de ello en el desarrollo y análisis de su propuesta pedagógica, ya que estas claridades que permiten a las maestras titulares generaron conciencia de la importancia de la intencionalidad en el trabajo pedagógico de la oralidad con los niños y niñas.

Es así posible inferir como para el presente trabajado grado el lugar que ocupa la oralidad en relación con otros sistemas de representación y actividades discursivas es el de asumirlo desde un campo necesario de investigar, la oralidad se ubica desde la importancia que tiene potenciarla a partir de claridades conceptuales que permitan un trabajo intencionado y la incidencia de ello en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, lo cual trasciende a su vida social y a asumirlos como sujetos sociales parte de una comunidad, capaces de participar de las interacciones que allí tienen lugar.

Ese lugar que ocupa la oralidad en este trabajo de grado, resalta la importancia del componente pedagógico en perspectiva al trabajo intencionado de la oralidad, situarlo es relevante en tanto permite visualizar un posicionamiento de las autoras en relación con el sentido de lo pedagógico, el cual permite un trabajo responsable e intencionado en torno a los procesos orales en trascendencia a la normatividad, dando lugar a abordar la oralidad desde una perspectiva sociocultural, postura clara de las autoras y en correspondencia, a la configuración de niño y niña como sujeto social. De esta manera es como el trabajo por proyectos, modalidad que asumen las autoras en las acciones con los niños y niñas dentro de su proyecto pedagógico, se convierte en una actividad que da lugar y empodera lo pedagógico, en tanto, permite que los niños y niñas sean partícipes de la construcción de



aprendizajes en la interacción con otros miembros que le acompañan, así, en palabras de las autoras *“...Lo pedagógico de los proyectos es la oportunidad para la concreción del aprendizaje significativo del estudiante, quien hace parte importante de la propuesta y en la cual, se tienen en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos...”*

En referencia a lo expuesto, es válido resaltar a su vez la experiencia pedagógica de orden investigativo de Gladys Jaimes., la cual retomaron las autoras para el desarrollo de su propuesta, así *“Desde ese modelo de la pedagogía interaccionista que orienta los proyectos, se pone en ejecución un nuevo estilo pedagógico que supera la normatividad, la automatización y el formalismo en la enseñanza de la lengua y propende por la expresión espontánea y auténtica de los niños en el marco de interacciones eficaces para los propósitos de la construcción de la significación”* (Jaimes, 2008.p.1) este planteamiento reafirma los análisis previos, generando una mirada intencionada en torno al campo pedagógico, en donde se sitúa un trabajo responsable e intencionado de la oralidad, por lo que no predominan los contenidos o “resultados” que se esperan de los niños y niñas, sino que lo importante son las construcciones que ellos y ellas logran hacer en su interacción con los otros, en donde se visibilizan aquellas adquisiciones comunicativas que tienen lugar desde el inicio de su vida y que paulatinamente desde el trabajo pedagógico intencionado van complejizando, logrando desenvolverse en distintos escenarios discursivos.

Dentro del modelo de pedagogía interaccionista de Gladys Jaimes, que oriente el trabajar por proyectos expuesto con anterioridad, es posible notar su alejamiento por el formalismo en la enseñanza de la lengua, rescatando las construcciones comunicativas que progresivamente adquieren los niños y niñas, ello permite entender que de situarse procesos evaluativos en el presente trabajo de grado, éstos no se remiten a los niños y niñas. Así, es necesario

puntualizar en que el término de evaluación no es mencionado de manera literal en ningún apartado del documento, lo que no quiere decir que las autoras no hayan tenido en cuenta este proceso, es posible afirmar que la evaluación de ser situada, se remitiría a las maestras, lo que interesa entonces, es entender desde dónde fue abordada la evaluación y cuál es su sentido en este trabajo de grado. Para analizar lo descrito se resalta que las estudiantes implementaron entrevistas a las maestras titulares para obtener información a través de preguntas y recibir de esta manera respuestas específicas, las preguntas fueron las siguientes en dos momentos concretos de la propuesta pedagógica:

*Entrevista número 1: Planteamientos anteriores al Proyecto Pedagógico*

1. ¿Cómo asumen ustedes la oralidad?
2. ¿Cómo asumen ustedes el diálogo?
3. ¿Ustedes conciben al niño como sujeto social y porque?

*Entrevista #2: Planteamientos posteriores al Proyecto Pedagógico*

1. ¿Cómo asumen el diálogo actualmente?
2. ¿Qué les ha aportado este proyecto pedagógico a su quehacer pedagógico frente al diálogo y el desarrollo social de los niños?
3. ¿Cuáles son las estrategias (tanto pedagógicas como discursivas) que ustedes más utilizan para potenciar el diálogo?

El establecimiento de preguntas situadas antes y después del proyecto pedagógico, dan cuenta de un proceso de concientización en torno a las claridades conceptuales que tuvieron lugar para las maestras titulares, la evaluación entonces podría entenderse en este trabajo de grado, como un proceso de reflexión de las docentes titulares en torno a sus prácticas alrededor de los procesos orales, para lo cual las claridades conceptuales fueron determinantes al pensar en

la intencionalidad de las acciones y fueron posibles a partir de los conversatorios con las maestras en formación, autoras de la propuesta pedagógica. De esta forma, las estudiantes no fueron evaluadoras de los procesos de las maestras, sino apoyo en la resignificación de prácticas desde la claridad de conceptos y el reflejo de ello en las intervenciones con los niños y niñas, permitiendo que las docentes titulares se cuestionaran constantemente por la pertinencia e intencionalidad de las acciones propuestas, el pensar en qué podría mejorarse y resaltar aquello que fue contribución en los procesos de los niños y niñas para generar más iniciativas.

Es importante enfatizar en la coherencia de las estudiantes, quienes buscan con su propuesta pedagógica resignificar la perspectiva tradicional de la enseñanza de la oralidad, rompiendo con estereotipos normativos que limitan los desarrollos de los niños y niñas, así, los procesos de evaluación en esta propuesta pedagógica van más allá de la medición o la rendición de cuentas, trascendiendo a procesos de reflexión en donde desde la intencionalidad de las prácticas en torno a la oralidad se plantean nuevas propuestas de trabajo con los niños y niñas, se resignifican y complementan de manera tal, que contribuyan a sus procesos de aprendizaje.

La importancia que dan las autoras a la reflexión por parte de las maestras en el interés por evaluar la pertinencia e intencionalidad de sus prácticas en torno a la oralidad denota a su vez una mirada de la práctica pedagógica misma, es por ello que las autoras como parte del componente pedagógico que evidencian, asumen la práctica pedagógica “...*desde una postura crítica, generadora de conocimientos significativos desde el uso que el maestro hace de estrategias pedagógicas en su quehacer para problematizar y generar situaciones discursivas en pro de fortalecer los procesos comunicativos y cognitivos en los niños(as)...*” a partir de lo mencionado, se visualiza la criticidad como parte del trabajo pedagógico con los niños y

niñas, en donde las maestras titulares que fueron parte del trabajo de las autoras, buscan generar conocimiento desde la apertura reflexiva de su labor, así, la necesidad de problematizar situaciones discursivas, permite notar una búsqueda constante en la construcción de situaciones que permitan participar al niño y niña de sus aprendizajes, en donde buscan movilizarlos de manera tal que logren reconocerse como sujetos activos en sus propios procesos formativos. La práctica para este trabajo de grado, se convierte en la posibilidad que tienen las maestras para resignificar acciones no intencionadas desde la reflexión constante y construir conocimiento en articulación con los niños y pares, siendo éstos últimos, en este caso puntual las maestras en formación autoras del trabajo de grado, desde esta articulación se posibilitaron claridades conceptuales que permitieron generar nuevas propuestas en torno a la oralidad de manera intencionada.

En relación a lo expuesto en torno al componente pedagógico de este trabajo de grado, es necesario ubicar el andamiaje como proceso parte del quehacer de las docentes titulares, este es entendido desde el documento de las autoras como el “espacio para jalonar procesos significativos con los niños, que invita a la interacción entre pares y a la interlocución de saberes a través del discurso” Lo anterior genera claridad en torno a la construcción de conocimiento en conjunto, el jalonar procesos da cuenta de una mediación y guía del docente para motivar y apoyar al niño y niña a la construcción de conocimiento, allí los niños y niñas son sujetos capaces de resolver problemas desde distintas situaciones existentes, entendiendo estos procesos como “procesos tutoriales que hacen del novato un sujeto capaz de resolver un problema, terminar una tarea o alcanzar una meta que, sin ayuda, hubiera sido incapaz de sobrepasar. (Bruner (1983:263) citado por Rincón & Sierra, 2013, p. 28) Lo anterior tienen gran validez, en tanto el andamiaje se torna como espacio para la relación e interacción otros,

en donde el maestro es necesario para apoyar procesos de los niños y niñas, sin esto significar que no sean partícipes ello, por el contrario los niños y niñas se convierte en protagonistas de sus aprendizajes, distando entonces de asumir al maestro como poseedor exclusivo del saber.

Es también preciso resaltar cómo desde esa mirada crítica de la práctica, en palabras de las autoras “...*el maestro hace uso de estrategias pedagógicas para generar conflictos socio-cognitivos en las diferentes situaciones comunicativas, en las cuales invita al niño a visualizarse como sujeto de derechos, propositivo y autónomo...*” es entonces necesario ubicar las estrategias pedagógicas como parte de trabajo intencionado que se promueve desde el presente trabajo de grado, siendo parte fundamental para permitir al niño y niña construir conocimiento. Así, las estrategias pedagógicas que sobresalen en el desarrollo de la propuesta pedagógica son:

*La pregunta* la cual asumen la autoras “...*como un recurso pedagógico que potencia tanto la oralidad como el dialogo...*” que “...*contribuye en el desarrollo personal y social de toda persona, ya que permite la libre expresión del pensamiento, la construcción del discurso y la confianza de interactuar socialmente. La pregunta es transversal en las situaciones dialógicas, ya que son mediadoras en momentos problemáticos o de controversia...*” La pregunta en el contexto de este trabajo de grado, tienen una connotación intencionada de su uso, en tanto se busca potenciar a través de ella situaciones de dialogo que generen soluciones conjuntas y la posibilidad de visibilizar posturas frente a situaciones diversas.

La mirada que presentan las autoras en torno a la pregunta, dista de asumirla como recurso exclusivo de quien ignora algo, para resignificarla en un contexto dialógico en el que prima la interacción con los demás para asumir postura y confrontar las de los otros, así “La pregunta tiene especial importancia como acción lingüística que regula la confrontación de puntos de

vista, favorece el desarrollo del conflicto socio - cognitivo en tanto rompe con los modelos comunicativos clásicos de la escuela de carácter unidireccional, basados en las respuestas y en asumir que las preguntas sólo son propias de quien no sabe y por otra parte, al actuar como generadora y organizadora de conocimiento, al establecer prioridades, recapitular lo aprendido” (Rincón & Sierra, 2013, p.19) De esta manera se da cuenta del uso de la pregunta desde un sentido tanto individual como colectivo, que promueve la construcción de aprendizaje en relación con los demás.

Otra de las estrategias pedagógicas visualizadas, es la asamblea, abordándose desde el presente trabajo como un espacio en donde “se estrechan los vínculos y se posibilita el encuentro con el otro para desde allí, construir confianza. Es un escenario para llegar a acuerdos, descubrir que hay cosas que se deben y otras que no se deben hacer, lo cual dota de sentido su mundo social. Si bien, este descubrimiento se da en ocasiones de manera intuitiva es a través de la interacción oral como se explicita este saber, que es ante todo mediado, acordado, comprendido, no como imposición, sino como un pacto de convivencia” (Rincón y Sierra, 2013.p.12) La asamblea entonces tiene un sentido social, en tanto no es el espacio en el que se sitúa la palabra en el vacío, sino que posibilita la expresión de los niños y niñas en relación a acuerdos, necesarios para la convivencia con los demás, ello es de suma relevancia a propósito de la concepción de sujeto social que las autoras asumen, ya que posiciona a la oralidad y el dialogo como el vehículo mediante el cual logran visibilizarse en relación a otros, y tienen la posibilidad de ser partícipes de acuerdos que favorezcan a quienes le acompañan, lo descrito entonces se articula inminentemente con el principio de alteridad, aspecto que para las autoras es fundamental dentro de su propuesta desde donde la generación

se pautas de convivencia no se presenta en línea con el beneficio propio, sino que se exponen a partir un marco colectivo, en donde la voz de todos y todas es respetada y valorada.

Así, los juegos del lenguaje son para este proyecto, otra de las estrategias pedagógicas abordadas, buscando éstos “...*tener en cuenta los saberes previos de los niños(as), el reconocimiento del otro, el asumir turnos para el uso de la palabra siguiendo un hilo conductor, de manera que hablar se convierta en un juego divertido y significativo y no en una obligación que en algunas ocasiones se evalúa...*” Por lo descrito, es como esta estrategia pedagógica tiene un sentido coherente con la postura hasta ahora expuesta por parte de las estudiantes en lo que respecta al componente pedagógico, en tanto se alejan de hacer del uso de las estrategias una técnica a seguir, para resignificarlas desde lo que permite promover en torno a la oralidad y el dialogo en la participación de los niños y niñas en torno a las situaciones sociales, buscando siempre que estos desarrollos propuestos no sean vistos como imposiciones a los niños, o entendidos dentro de una normatividad rigurosa por cumplir, sino que las propuestas en torno a la oralidad sean visualizadas por los niños y niñas como un espacio de diversión, de expresión y de interacción con los demás.

En relación a los desarrollados expuestos con anterioridad que dan cuenta del componente pedagógico en relación al trabajo de la oralidad por parte de las autoras del documento, es fundamental resaltar el rol del docente como parte fundamental de las practicas intencionadas que se posibiliten a los niños y niñas alrededor de los procesos orales, de esta manera, es necesario puntualizar en este aspecto clave para subrayar la contribución que las autoras hacen en torno a la resignificacion de las prácticas de las maestras de la Escuela Maternal alrededor de la oralidad y el dialogo. Por lo dicho, Las autoras exponen que las maestras titulares de la institución asumen su rol desde “...*la posibilidad de ser guías o apoyos para*

*los niños a través de los conflictos socio cognitivos...*” resaltando que las docentes se ubican dentro de un proceso de aprendizaje bidireccional, no son entonces poseedoras del saber, sino que conciben su labor en construcción con los niños y las niñas, asumiéndolos como sujetos capaces y activos en sus propios procesos formativos.

Desde lo expuesto, las autoras puntualizan en la formación docente como un aspecto relevante dentro de su propuesta pedagógica, en tanto es posible inferir que desde las dinámicas dialógicas en torno a la construcción de saber con las maestras titulares, la formación docente no acaba con la otorgación de un título, sino que continua en las practicas que se ubican fuera de la vida universitaria, por tanto, las autoras asumen la “*...formación docente desde una postura crítica que dé un panorama general sobre el sentido de la práctica y como se asume...*” siendo la capacidad reflexiva fundamental en el rol maestro, ya que ello permite repensar constantemente las practicas pedagógicas con los niños y niñas, asumiéndolas desde una intencionalidad y enriqueciéndolas desde la adquisición de aprendizajes.

Es desde la construcción de conocimiento en donde tiene relevancia el saber experiencial, aspecto que sitúan las autoras en referencia a la formación docente, siendo cuidadosas en aclarar desde Tardif (2004) que los saberes provenientes de la experiencia “se integran a la práctica docente y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen la cultura docente en acción” (2004. p. 37). “*...Estas articulaciones entre los saberes y la práctica docente hacen de los maestros un grupo social activo en su proceso de formación continua, en cuanto tienen la capacidad de integrar y movilizar dichos saberes en pro de su práctica...*” ello remite a la formación del maestro en un inacabado proceso reflexivo, en tanto las experiencias que surjan en sus escenarios



laborales corresponderán a dinámicas propias de los diferentes contextos, encontrando diversas infancias que necesitan ser reconocidas en el trabajo pedagógico, es entonces la experiencia del maestro lo que le permite ampliar su marco de conocimiento, ya que dichas experiencias difícilmente las encontrará en algún libro o seminario académico, el maestro continua su formación en la interacción con los contextos, los niños, niñas y pares profesionales, y es desde el reconocimiento de la diversidad desde donde logrará seguir enriqueciendo su ser y hacer dentro del campo pedagógico.

Lo expuesto tiene gran relación con el planteamiento de las autoras en donde expresan la necesidad de “...*la resignificación del rol docente como agente transformador, el cual concibe la enseñanza como una práctica social y cultural, el maestro se compromete en la formación de sujetos críticos, reflexivos, autónomos y propositivos que contribuyen en el desarrollo de su entorno...*” Se hace relevante así, asumir la formación docente desde una responsabilidad social que no debe olvidarse, y que debe atravesar el rol maestro.

Así, con respecto a la resignificación del rol docente, las autoras de la propuesta enfatizan en que “...*El docente debe repensar el ¿Por qué? ¿Para qué?, de enseñar, en diálogos constantes con sus pares para la reflexión de aspectos importantes que contribuyan a la consolidación de metas colectivas...*” lo que permite trascender del cómo enseñar, tan reiterativo en los procesos de enseñanza, la necesidad de preguntarse como maestro sobre la pertinencia de las propuestas es sumamente relevante para situar la profesión del docente desde la rigurosidad reflexiva y crítica que busca siempre la contribución a los procesos formativos de los sujetos, por lo dicho, es necesario que la formación de maestros se asuma “desde la posibilidad de cuestionar las verdades acabadas, de crear una necesidad de saber, de reflexionar sobre todos los paradigmas e ideologías desde los cuales se configuran los sujetos,

como una oportunidad para repensarse, estar en permanente aprendizaje y deconstruir las seguridades que brinda el sentido común en relación con quiénes somos como sujetos sociales, culturales, políticos, afectivos, cognitivos. Así, la formación de maestros no es la opción para simplemente informarse, entrenarse para una función posterior, sino la posibilidad de reflexionar, hacer preguntas, ver contradicciones, pensar divergentemente, mirar críticamente las realidades pedagógicas, consciente de que hace parte de ellas y de su transformación” (Rincón y Sierra, 2013.p.7).” lo descrito permite exponer que las claridades conceptuales en torno a la oralidad que puedan ser promovidas, como en el caso específico del presente trabajo de grado, no pueden ser una realidad en el accionar con los niños y las niñas si no hay apertura por parte del maestro, en donde exista una afectación de aquello nuevo que enriquecen su rol y que le permite romper con las réplicas de formas de enseñanza de la oralidad en donde no importa la intencionalidad y la incidencia de ello en los procesos formativos de los sujetos.

La necesidad de asumir el rol maestro desde la reflexión es sumamente relevante para la resignificación de la profesión y más aún para la generación de propuestas intencionadas, en este caso, para desarrollos intencionales en torno a la oralidad, lo que le dará inminentemente otro lugar en los procesos de enseñanza de la misma y visibilizará a los niños y niñas como sujetos partícipes de los múltiples aprendizajes que construyen en su interacción con otros.

#### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Baquero, R (1996) Análisis de Vigotsky, según Ricardo Baquero.

Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010.

Rodríguez. M. (1995) “Hablar” en la Escuela: ¿para qué?... ¿Cómo? Blog de Área de Formación Docente.

Bajtín, M.M (1982) “Estética de la creación verbal.

Jaimes, Gladys (2008) Aprender a dialogar en el aula de preescolar. Universidad Francisco José de Caldas.

Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013) “Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia”.

## Anexo 8: Reseña 8

### INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO

**Tipo de documento:** Estado de arte

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Biblioteca sede postgrados de Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

**Título:** “Aproximación al Estado del Arte de trabajos de investigación en maestría y doctorado sobre oralidad en la primera infancia del periodo comprendido entre los años 2005-2012”

**Tipo de institución donde se realiza el proyecto de grado:** No se encuentra

**Autor (es):** Juan Carlos Lozano Vargas, Julie Viviana Suarez González.

**Director:** No se encuentra

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá, Colombia. 2012

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Especialización

**Palabras claves:** Estado del arte, investigación documental, resúmenes analíticos (RAE), oralidad, fonología, semántica, sintaxis y pragmática.

**Fuentes bibliográficas:** Se referencias fuentes a nivel metodológico:

Gadamer (1991), Bosch (1999), Carrillo (1997), Torres Villar (2003), Navarro (1996), Calvo (2007)

**Metodología de investigación:** El trabajo se basa en la investigación documental, teniendo un enfoque descriptivo.

**Reseña elaborada por:** Stephany Victoria Rodriguez Hidrobo y Angie Patricia Gómez Garzón.

## **1. DESCRIPCION DEL DOCUMENTO**

Este acercamiento al estado del arte tiene como objetivo general “...*Construir un estado del arte de los trabajos de investigación en maestría y doctorado sobre oralidad en la primera infancia del periodo comprendido entre los años 2005-2012, tanto en el contexto colombiano como en el de países europeos y latinoamericanos...*”.

Como objetivos específicos se expone: -“Determinar el porcentaje de los trabajos de maestría y doctorado desarrollados durante los años 2005 al 2012 sobre oralidad en la primera infancia”.

-“Hacer uso de una ficha organizada por enfoques que dé cuenta de los trabajos de investigación que van a ser objeto de análisis a partir de la elaboración de los RAES”

-“subcategorizar los trabajos de investigación de maestría y doctorado desarrollados durante los años 2005 al 2012 sobre oralidad en la primera infancia”.

-“Analizar las subcategorías extraídas de los RAES” siendo éstas, fonología, sintaxis, semántica y pragmática.

Se plantea como propósitos, en primer lugar, el análisis de contenidos desde categorías más complejas que los de nivel pregrado, siendo éstas, siendo éstas, periodización, relaciones de tipo histórico-geográfico y relaciones de tipo lingüístico. En segundo lugar, devolverle la importancia a la oralidad en el desarrollo del lenguaje primario y su inserción en los currículos educativos, cabe precisar en la lectura de todo el documento, nunca se hace referencia a qué se entiende por lenguaje primario.

De esta manera se ubica la formulación del problema en torno a la ausencia de estados del arte en los niveles de maestría y doctorado cuyo tema de interés sea el de oralidad en educación infantil como una habilidad comunicativa que debe ser enseñada en el aula.

Se sustenta la justificación, en primera medida, desde la descripción de qué es un estado del arte y su aporte a los procesos de investigación, generando nuevas miradas y críticas y enrutando nuevos procesos investigativos. Se plantea a su vez que “El tema de la oralidad en infantes ha cobrado gran importancia en los últimos años debido a los aportes que se han hecho desde otras disciplinas diferentes a las lingüísticas que han nutrido este campo de estudio” resaltando además de ello que se han dado desarrollos hacia lo fonológico, lo fonético, sintáctico y semántico además de desarrollos en los pedagógico, estos planteamientos no son sustentados desde ningún referente conceptual.

En tanto al marco teórico, se sitúan desarrollos conceptuales alrededor de la investigación documental únicamente, para ello los autores retoman a Gadamer (1991), Bosch (1999), Carrillo (1997), Torres Villar (2003), Navarro (1996), Calvo (2007) para estos desarrollos.

En referencia al marco metodológico se expone que el presente trabajo de especialización se basa en la investigación documental “la cual hace referencia “a una panorámica acerca de la información relevante de las diversas fuentes confiables sobre un tema específico, sin tratar de aprobar u objetar alguna idea o postura” (Navarro 1996, pág 41.)

El enfoque utilizado es el descriptivo que abarca dos momentos: Lectura comprensiva y lectura analítica orientados a interpretar y categorizar los principales problemas, enfoques disciplinarios, metodologías y conclusiones generales de cada investigación.

Posteriormente los autores realizan el análisis de los documentos recolectados y los ubican en diferentes categorías:

-Análisis en torno periodización: los autores concluyen que “...*la oralidad en educación infantil, fue principalmente objeto de estudio de los años 2009 a 2010, puesto que en años anteriores la mayoría de investigaciones apuntaban al desarrollo del lenguaje en cuanto a la*

*lectura y la escritura, considerándose así actualmente a la oralidad como un campo poco explorado y con grandes posibilidades para plantear proyecto curriculares en torno al desarrollo de los sistemas fonético, semántico, sintáctico y pragmático, así como su enseñanza y aprendizaje”*

- Análisis Relaciones de tipo histórico-geográfico (Contextualización): a partir de las elaboraciones realizadas por los autores, estos encuentran como porcentajes que el 50% de los trabajos analizados corresponden al contexto colombiano, el 25% al contexto europeo y el 25% restante al contexto latinoamericano. De este último contexto los autores explicitan que se identificaron 3 trabajos de Argentina y Chile específicamente.

De esta manera, como parte del análisis y conclusión de esta categoría, los autores del documento mencionan que *“...en Colombia el lenguaje oral en educación inicial ha tomado parte importante en las universidades que como proyecto curricular se incluyan postgrados en maestría y doctorado independientemente del programa en el que se inscriba o las líneas de investigación que manejen, así mismo, se observa como las universidades donde se concentraron mayor número de trabajos de investigación, libros y artículos, fueron la Universidad Distrital José de Caldas y la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá...”*

Además se extraen las subcategorías de *“...pragmática, fonología, semántica y sintaxis las cuales plantean los autores permitieron evidenciar las distintas visiones desde las cuales se abordó el problema de la oralidad infantil en cada uno de los textos...”* Es necesario aclarar que tal afirmación no tiene un sustento que evidencie dichas visiones a las cuales se hace referencia.

*Para esta categoría, los autores retoman El RAE propuesto por Yolima Gutierrez, que consta de:*

Primera casilla: resumen general, ideas principales y secundarias, metodología utilizada y conclusiones.

Segunda casilla (enfoque disciplinario): discusiones alrededor del desde donde es entendida la oralidad.

Tercera casilla (Enfoque investigativo): analiza el cómo se abordó el objeto de estudio en los trabajos

Cuarta casilla (aspectos metodológicos relevantes): busca establecer orden lógico y coherente en que se realizó la investigación y herramientas utilizadas para poder alcanzar objetivos propuestos.

Quinta casilla: conclusiones y principales hallazgos.

-Análisis de relaciones de tipo lingüístico: se presenta una tabla organizacional en donde se categoriza el enfoque disciplinario, enfoque investigativo, aspectos metodológicos, estudio del lenguaje. A continuación se presenta parte de la tabla que permitió dicha categorización:



Tabla n°3. Relaciones de tipo lingüístico

RAE N° (ver anexos)	Enfoque disciplinario	Enfoque investigativo	Aspectos metodológicos	Estudio del lenguaje
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagógico</li> <li>• Lingüístico</li> </ul>			Pragmática
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitivo (conocimiento del profesor)</li> </ul>	Cualitativa		Pragmática
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingüístico (Comunicativa)</li> </ul>		Empírico	Pragmática
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socio-interaccionismo</li> <li>• Dimensión discursiva</li> <li>• Dimensión meta-lingüística.</li> <li>• Dimensión cognitiva.</li> </ul>			Pragmática
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> <li>• Dimensión estética y formativa</li> </ul>			Pragmática
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> </ul>	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación exploratoria</li> <li>• Teoría fundamentada</li> </ul>	Pragmática
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía interaccionista</li> <li>• Pedagogía por proyectos.</li> </ul>	Cualitativa	Etnográfica	Pragmática
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingüístico</li> </ul>	Cualitativa	Etnográfica	Pragmática
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> <li>• Dimensión cognitiva.</li> </ul>	Cualitativa	Investigacion-accion	Pragmática
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socio-lingüística</li> </ul>		Teoría fundamentada	Pragmática
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socio-discursivo</li> </ul>	Cualitativa	• Teoría	Pragmática

En cuanto a los análisis de esta categoría, los autores resaltan que en cuanto a “...las disciplinas más utilizadas en cuanto al estudio del lenguaje oral en educación inicial se refiere los resultados obtenidos fueron: de un 100% de las unidades intelectuales, un 42% corresponden a la lingüística o el lenguaje con un número de 16 tesis, un 8% corresponden a la pedagogía con un número de 3 tesis, un 21% centrada en la dimensión cognitiva con un número de 8 tesis, 5%: campo de la psicología con 2 tesis, 3%: campo científico con una tesis, 3%: dimensión estética con una tesis, -%: antropología con una tesis, 16%: dimensión social con 6 tesis...”

Así también, los autores dividieron las 23 investigaciones de la siguiente manera: 2 trabajos sobre **fonología** (9%), un trabajo sobre **semántica** (4%), 2 trabajos sobre **sintaxis** (9%) y 18 trabajos sobre **pragmática** (78%) sobre un 100% de unidades intelectuales analizadas.

Se reconoce desde el presente trabajo de especialización que cuando se habla de lengua o lenguaje se relacionan desde dos perspectivas, la primera desde una perspectiva lingüística de la oralidad, refiriéndose explícitamente hacia la adquisición y desarrollo fonológico, semántico y sintáctico; y la perspectiva pedagógica que se organiza desde la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la perspectiva lingüística, como puntos convergentes, los autores encuentran que en gran parte de los trabajos de investigación analizados “...se realiza un estudio teórico desde el desarrollo del lenguaje contrastando la forma en que es reproducido según la edad del infante...”

En cuanto a la perspectiva pedagógica, los autores del documento encuentran que el lenguaje es asumido desde la pragmática, encaminándose el estudio del lenguaje oral en contexto y dando prioridad a estrategias discursivas como el dialogo, la argumentación, la explicación y la narración. Es importante aclarar que estas estrategias discursivas en mención no cuentan con ningún apoyo conceptual que permita tomar postura.

Así mismo, los autores desde la perspectiva pedagógica observan que en general “la mayoría de las investigaciones se tiende a relacionar el lenguaje con la enseñanza gramatical y el desarrollo lingüístico. Así mismo, se evidencia como se deja de lado los pre saberes de los niños en este campo, y la relación de éstos en su contexto”

En complemento, Los autores de la investigación plantean que aunque se ha trabajado el desarrollo oral desde secuencias didácticas y enfoques encaminados al estudio del lenguaje

oral en contexto, sigue siendo predominante *“el discurso del maestro como eje vertical, soslayando el desarrollo del lenguaje oral en el infante”*

Como conclusiones generales de los autores, éstas son referidas a la importancia y beneficios del estado de arte y los RAES, así mismo, denotan que los trabajos analizados dan cuenta de la insuficiencia de los docentes *“...para hacer uso de estrategias discursivas como el dialogo, la narración, la explicación y la argumentación, para desarrollar el lenguaje oral en el infante, estrategias que generalmente se dan en la interacción en las diferentes áreas de conocimiento. El trabajo con estas estrategias, puede evidenciarse primordialmente en los niveles de grados superiores, pero, pocas veces en grados de educación preescolar...”* Lo anterior lo mencionan los autores únicamente en este apartado, sin embargo, esta conclusión no se evidencia en análisis previos.

Así también como parte de las conclusiones, los autores de la investigación resaltan que *“...La escuela, desde su misma creación, se ha constituido como un lugar donde se forman relaciones hegemónicas y de poder, en el cual generalmente priman relaciones unipersonales y de eje vertical...”*

Finalmente, las recomendaciones realizadas enfatizan en la Importancia de realizar periódicamente estados del arte para tener en cuenta los nuevos aportes en torno al objeto de estudio; la Necesidad de realizar trabajos de investigación alrededor de la oralidad en la primera infancia, ya que hay desarrollos con edades más avanzadas; Propuesta hacia la curricularización de la oralidad, debido a que es poco trabajado en colegios, sobretodo en grados menores y sugerencia en torno a la enseñanza de los RAES en el proyecto curricular de la gerencia de proyectos educativos institucionales.

## **2. ANÁLISIS**

En torno a los desarrollos de las dos categorías que interesan, es posible afirmar que los autores describen una franja de edad para referirse a la primera infancia, aun así, para ello no sitúan ningún referente conceptual que de peso a tal afirmación. Allí se evidencia el poco interés por indagar y tomar postura alrededor de la primera infancia, la cual en este trabajo de investigación interesa reconocer. En ese sentido, se da cuenta de una posible concepción de niño y niña que asumen los autores, en el que no existe un interés conceptual para tomar postura, haciendo uso deliberado y poco claro de los términos.

Así, como consecuencia de estos vacíos conceptuales alrededor del término infancia se genera una visión de oralidad también pobre y confusa, en tanto, se utilizan términos como Oralidad infantil, oralidad en educación inicial y oralidad en la primera infancia. Esto se cree importante considerar ya que a partir de una indagación conceptual se reconoce y se construye el conocimiento de diferentes contextos que dan lugar a distintas infancias, esto tiene aún más sentido en un trabajo como el presente acercamiento al estado del arte, en tanto éste sitúa diversos contextos, incluso a nivel internacional, pero los análisis realizados de tipo cuantitativo no dan cuenta del reconocimiento de las distintas infancias que posiblemente se desenvuelvan, homegenizando así a los niños y niñas, lo que conlleva a que el trabajo alrededor de la oralidad sea también homogéneo.

Las anteriores elaboraciones permitieron inferir un nexo con los desarrollos referentes a la oralidad, a la cual los autores se refieren de manera literal como una habilidad comunicativa que debe ser desarrollada en el aula, lo cual es un aspecto pertinente a resaltar ya que existe un interés por una enseñanza sistemática de la oralidad, pero a su vez al hablar de la franja de edad delimitada (0 a 6 años) en el trabajo reseñado, se desconocería a los menores de tres años que si bien no hablan aún, se valen de otros sistemas de significación como lo

paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico) los cuales son determinantes en la configuración de sentido que luego estructurarán mucho más con ayuda de la oralidad dentro del enriquecimiento de los procesos orales. Así también los niños y niñas en estas edades están mediados por la intervención del adulto (maestro-a) quien potencia la oralidad a través del préstamo de voz a partir de experiencias significativas.

Como un siguiente punto, es necesario situar que los análisis de los autores fueron realizados a partir de dos categorías, siendo éstas “periodización y contexto” y tipo “lingüístico” es así como para este trabajo de investigación “...*El proceso de análisis de los RAES sobre la temática abordada implicó la cuantificación y categorización de ciertas características sobre el contexto planteado...*” así, desde la categoría de periodización se resalta que “...*la oralidad en educación infantil, fue principalmente objeto de estudio de los años 2009 a 2010, puesto que en años anteriores la mayoría de investigaciones apuntaban al desarrollo del lenguaje en cuanto a la lectura y la escritura, considerándose así actualmente a la oralidad como un campo poco explorado y con grandes posibilidades para plantear proyectos curriculares en torno al desarrollo de los sistemas fonético, semántico, sintáctico y pragmático, así como su enseñanza y aprendizaje...*” Desde estas elaboraciones pueden evidenciarse varios aspectos a analizar, como primero, se resalta la contribución que hacen los autores de manera periódica en el reconocimiento de la ausencia de trabajos pensados alrededor de la oralidad, siendo ello importante para resignificar a los procesos orales desde la enseñanza sistemática, lo cual facilitará procesos posteriores del lenguaje como la lectura y la escritura, ello tiene sentido si se plantea que “La oralidad se postula como elemento fundamental de la transición hacia la

escritura, teniendo en cuenta sus potencialidades y contribuciones para el desarrollo individual y social” (Carvajal y Rodríguez, 2008, pag 6)

Lo anterior se sitúa debido a la importancia que dan los autores de otorgarle el mismo lugar a la oralidad como lo tiene la lectura y la escritura, lo cual es de gran valor, ya que ubica a los procesos desde un campo necesario y pertinente de ser investigado, aun así, es relevante entender desde qué concepción asumen la oralidad en el presente trabajo, ya que de esta manera se da cuenta de la forma en que consideran pertinente desarrollarla. Dicho esto es necesario precisar que no existe una postura clara y específica de los procesos orales por parte de los autores, lo que demanda para el presente análisis inferir la concepción que posiblemente quieran desarrollar.

Es por lo dicho, que la intención posible de los autores por desarrollar trabajos en torno a la oralidad sea exclusivamente desde el habla de los niños y niñas, exponiendo desde su postura, las “...grandes posibilidades para plantear proyectos curriculares en torno al desarrollo de los sistemas fonético, semántico, sintáctico y pragmático, así como su enseñanza y aprendizaje...” lo anterior desconocería entonces los procesos de escucha y sistemas de significación (paralinguístico, cinesico y proxémico) involucrados en la oralidad, en tanto es posible notar que los desarrollos hacia esta modalidad, desde el documento tendrían lugar únicamente cuando el niño tiene manejo de habla, se infiere entonces que potenciarla antes de ello no sería posible ni pertinente debido a que en este trabajo de especialización el interés en la enseñanza de la oralidad está enfocado hacia los currículos, por ende se fija la mirada en espacios para la educación formal exclusivamente y se infiere una concepción de los procesos orales remitidos únicamente a la verbalización.

Por lo descrito, es necesario visibilizar los procesos de escucha y los sistemas de significación como parte de la oralidad, ya que ello, seguramente posibilitará ampliar el panorama en torno a los desarrollos orales en la primera infancia y en escenarios no formales, por tanto, es vital puntualizar en que “El lenguaje oral se usa para aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad” (Camps, 2002, pág. 7) implicando para el desarrollo de la lengua oral dos procesos, “el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción). Estos procesos se materializan en el discurso oral, el cual a su vez se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior la comunicación oral es considerada como un “multicanal” (Calsamiglia & Tusón, 1999).” (Gutiérrez, 2010, p. 2)

Así, con respecto a los análisis de la categoría de tipo lingüístico, se resaltan las subcategoría de análisis alrededor de la oralidad, siendo éstas, fonología, semántica, sintaxis y pragmática, las cuales son analizadas desde una perspectiva cuantitativa única y exclusivamente, siendo ello evidenciado a través de la siguiente elaboración por parte de los autores: “se dividieron las 23 investigaciones de la siguiente manera: 2 trabajos sobre fonología (9%) , un trabajo sobre semántica (4%), 2 trabajos sobre sintaxis (9%) y 18 trabajos sobre pragmática (78%) sobre un 100% de unidades intelectuales analizadas” lo anterior resalta la falta desarrollos conceptuales que permitan entender cuál es el sentido de estas subcategorías para los autores, existiendo también ausencia de dichas elaboraciones conceptuales en el marco teórico, lo cual limita los análisis que puedan realizarse en la presente reseña.

Desde los análisis existentes, los autores encuentran dos perspectivas sobresalientes, siendo estas, la perspectiva lingüística de la oralidad y la perspectiva pedagógica. En referencia a la primera perspectiva, como puntos convergentes, los autores encuentran que en gran parte de

los trabajos de investigación analizados “se realiza un estudio teórico desde el desarrollo del lenguaje contrastando la forma en que es reproducido según la edad del infante” los autores encuentran que esta práctica es predominante en niños de diferentes edades y contextos, principalmente en escenarios escolares. El resultado expuesto, permite generar conciencia en torno a la necesidad de reconocer las diversas infancias que se desenvuelven en distintos contextos, ya que el asumir una perspectiva de lenguaje a partir de la edad cronológica de los sujetos, supone la réplica de prácticas que no corresponden a las particularidades y características propias de los niños y niñas, no existirían entonces reflexión por parte de los docentes en cuanto a su ser y hacer en el aula, en donde es necesario repensar constantemente sus prácticas e involucrar a ello claridades conceptuales para generar situaciones intencionadas, en este caso puntual, en torno a la oralidad.

En relación a la perspectiva pedagógica, que asumen los autores en el desarrollo de su trabajo de investigación, estos visibilizan la predominancia de estrategias discursivas como el dialogo, la argumentación, la explicación y la narración. Desde lo descrito puede evidenciarse que no hay una postura clara por parte de los autores de lo que entienden del componente pedagógico, esto se plantea ya que cabe preguntarse desde sus afirmaciones ¿Por qué las estrategias discursivas mencionadas se ubican en la perspectiva pedagógica y no en la discursiva?

Así, como contribución a lo que los autores asumen como estrategias discursivas sin ningún referente conceptual, se hace necesario aclarar lo cual es importante aclarar, ya que el dialogo, la argumentación, la explicación y la narración pueden concebirse tanto como estrategias discursivas desde Rodríguez y Jaimes, y también géneros discursivos ya que “según Bajtin (1998) ...por la relación que guardan con aquello que se hace con el lenguaje,



la variedad de prácticas que se desarrollan según los contextos como señalar, describir, ordenar, justificar, explicar, convencer, entre otros. Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados.” (Rincón & Sierra, 2013, p. 13) es así posible afirmar que “el dominio de la oralidad por parte del niño tiene que ver con la posibilidad de usar su lengua materna tanto para narrar , describir como para desarrollar otros géneros discursivos como la explicación , el diálogo y la argumentación en la búsqueda por la resignificación de realidades a partir del lenguaje” (Rincón & Sierra, 2013, p. 14) Lo anterior es relevante ya que para un trabajo de investigación, aún más hablando en este caso de un nivel de especialización, es de gran importancia tener claridad sobre los conceptos que se plantean, además de ello, esto contribuye en la cualificación y re significación del rol docente, en tanto los sitúa como agentes transformadores, en donde la rigurosidad investigativa es fundamental para generar propuestas intencionadas que puedan ser tomadas en serio como aporte para la educación.

Lo expuesto se evidencia en todo el desarrollo del documento, ya que lo preponderante fue la ausencia en la toma de postura en torno a la oralidad, ello se evidencia en el marco teórico, desde el cual predominan elaboraciones de tipo metodológico únicamente, los análisis abordados, estuvieron sujetos a identificar la cantidad de trabajos desde las subcategorías establecidas, las cuales han sido expuestas en desarrollos previos de la presente reseña, sin dar cuenta de reflexiones que permitieran clarificar conceptos desde dónde consideran los autores es necesario plantear la enseñanza de la oralidad en los escenarios formales. Lo anterior hace que el análisis elaborado en esta reseña se situó en inferencias, lo cual debe ser replanteado, en tanto los trabajos de investigación deben asumir posturas desde las cuales puedan ser

desarrollados, cuidando el uso de términos y asumiéndolos con la responsabilidad que requieren, de esta forma podrá aportar a futuras elaboraciones investigativas en torno a la oralidad, permitiendo rescatarla realmente como una modalidad del lenguaje necesaria a ser abordada desde el campo investigativo.

### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Carvajal. G y Rodríguez. L (2008). El desarrollo de la Oralidad en el Preescolar, practica cognitiva, discursiva y cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. Revista Infancias Imágenes / pp 24-34 / Vol. 9 / No.2 / Julio - Diciembre de 2010.

Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013) “Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia”

## **Anexo 9: Reseña 9**

### **INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO**

**Tipo de documento:** Proyecto Pedagógico

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Documentación. Sede Posgrados. Número Topográfico LPP 132/2009

**Título:** Potenciación y cualificación de la oralidad en los niños y niñas de primero en la institución educativa distrital Fernando Mazuera Villegas

**Institución pública donde se realizó la propuesta:** Fernando Mazuera Villegas

**Autor (es):** Gloria Isabel Copete Perdomo

**Director de trabajo de grado:** Raquel Pinilla

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá, 2009

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos

**Palabras claves:** Lenguaje, Funciones del lenguaje, Oralidad, Interacción verbal, Pedagogía de proyectos, Proyecto de aula

**Fuentes bibliográficas:**

- Fuentes primarias: Vigotsky, Hlliday

- Fuentes secundarias: Calsamiga, Tuson, Benveniste, Goodman, Bonilla, Baena, Rodríguez Luna

**Metodología de investigación:** Es una investigación de orden cualitativo. El Método de Investigación es investigación-acción participativa y se apoya en la etnografía.

**Reseña elaborada por:** Stephany Rodríguez Hidrobo

### **1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO**

Propuesta desarrollada en una entidad pública distrital, con niños y niñas de 6 a 8 años de edad, del grado primero, su maestra es la autora de la investigación.

*La problemática* surge de las dificultades en la oralidad de los niños sujetos de la investigación. Por lo anterior *la pregunta* se concreta en la búsqueda por cualificar la oralidad de los niños de primer grado a través de la pedagogía por proyectos, asumiendo el proyecto de aula como una estrategia que promueve desde lo discursivo el diálogo y la conversación, y desde lo pedagógico el aprendizaje significativo.

En relación con los sustentos conceptuales, se resalta la concepción de oralidad en tanto se asume como una modalidad del lenguaje que “...*aunque es natural y se aprende de manera espontánea es necesario cualificarla en el aula a partir de acciones planeadas por parte del docente...*”

La investigación es de orden cualitativo y su método de investigación es interpretativo y sociocrítico, por tanto, hacen uso de la etnografía y de la investigación-acción participativa con base en la cual se da una mirada crítica sobre el contexto institucional, su propia práctica pedagógica y el uso que hacen los niños de primero de la oralidad. Plantean una propuesta de intervención que busca cualificar y potenciar la oralidad de los niños de primero de primaria a través de un proyecto de aula. En consecuencia, toma instrumentos de la etnografía como son: diarios de campo, encuestas y entrevistas.

Se hace una mirada crítica del contexto institucional, de su propia práctica pedagógica y el uso que hacen los niños de primero de la oralidad. Por otro lado, en la contextualización se evidencia que el nivel de escolaridad de los padres es muy bajo, en donde muy pocos terminaron la primaria y el bachillerato, además la mayoría de los hogares está compuesto por madres cabeza de familia quienes deben trabajar todo el día.

También se expone como el PEI de la Institución hace énfasis en la perspectiva humana y social, “en el desarrollo del pensamiento creativo, el desarrollo cognitivo, el mejoramiento continuo y la interacción social: reconocimiento del otro, respetar el pensamiento del otro y el buen trato” (PEI de la institución citado por Copete. Pág. 12).

En tanto al deber ser institucional, se reconoce a la oralidad como parte de las habilidades comunicativas, ya que buscan “...lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar, escuchar...” (PEI de la institución citado por Copete. Pág. 16) para favorecer la convivencia y la interacción.

Se expone el **objetivo general** trabajo el cual busca “Potenciar y cualificar la oralidad en los niños y niñas de 6 a 8 años a través de diferentes acciones pedagógicas en el marco de un proyecto de aula”, a su vez se presenta como **objetivos específicos**:

- Propiciar diferentes acciones pedagógicas que posibiliten la liberación de la palabra oral en el aula de primero de primaria.
- Promover el trabajo cooperativo y la interacción verbal entre los niños a través de las diferentes acciones significativas en el marco de un proyecto de aula.
- Implementar la co-evaluación y hetero-evaluación a partir de rejillas coconstruidas y la reflexión metalingüística y meta discursiva.

En la **justificación** se evidencia que el interés está enfocado en los niños mayores de 6 años, en donde la autora expone la importancia de la oralidad, en tanto a través de ella se puede formar sujetos reflexivos, críticos y analíticos. A su vez, resalta la importancia del maestro capaz de transformar sus prácticas, y como mediador entre el aprendizaje y los alumnos

En el **marco teórico** la autora presenta dos categorías: el lenguaje asumido como medio de interacción y transformación de la realidad y la oralidad como modalidad del lenguaje.

Además realiza una reflexión sobre la pedagogía de proyectos, la cual se resalta porque propicia una forma de trabajo diferente que lleva al reconocimiento propio, del otro y de la diversidad de saberes que están presentes. Además en el presente trabajo se citan 26 fuentes bibliográficas, en las que se destaca: Vigotsky, Halliday, Tuson, Calsamiga, Goodman, Baena y Bonilla.

En tanto al lenguaje, la autora retoma a Goodman (1998), quien plantea “solo los seres humanos podemos pensar simbólicamente, esto es, representamos nuestros sentimientos, emociones y experiencias, pensamientos mediante sistemas de símbolos abstractos; somos lenguaje”. Para dar fundamento a esta primera mirada del lenguaje la autora cita a Savater (1999) quien afirma “el lenguaje es el certificado de mi especie, el verdadero código genético de la humanidad”. Por otro lado destaca que el lenguaje es una capacidad del ser humano que se da en contextos sociales.

Del mismo modo, la autora resalta como a través del lenguaje los sujetos se configuran y configuran el mundo, mediante la negociación de significados, lo que hace posible compartir las significaciones de todos los seres humanos. Por ello, “...*el lenguaje posibilita la comunicación en sentido universal. Se manifiesta a través de la lengua que es un sistema de reglas y normas que son usadas de acuerdo con los diferentes contextos, intenciones y necesidades en el marco de una cultura...*”. Es así, como el lenguaje es un proceso fundamental que le permite al sujeto comunicarse, representar, transformar su realidad y recrearla. Baena (1996).

Siguiendo al mismo autor, se presentan tres funciones esenciales para el uso consciente del lenguaje: la cognitiva (transforma la experiencia humana de la realidad objetiva, natural y social), la interactiva o comunicativa (herramienta de la interacción humana) y la estética

(recreación del mundo). Desde estas funciones el ser humano socializa, se humaniza y construye una idea de mundo. Con base en esta perspectiva, Baena (1996) explica que se constituye la función esencial del lenguaje: la significación que se presenta en el contexto de interacción humana.

Con respecto a la oralidad, la autora cita a Havelock (1995) autor que plantea que el origen de la oralidad es indicativo de una condición de comunicación social y de cognición personal en el presente y en el pasado por lo tanto “El ser humano natural no es escritor ni lector sino hablante y oyente”. Lo anterior, permitió dar una idea a la autora para decir que la oralidad *“...es entendida como una realización del lenguaje humano, que involucra los procesos de hablar y escuchar, es la primera experiencia que tiene el niño desde que nace pues está presente en su contexto inmediato. Los niños aprenden a hablar la lengua materna en la interacción, porque escuchan a los padres y a otras personas del entorno antes de iniciar la etapa escolar. Después en la escuela no se desarrolla esta habilidad de escuchar que significa dirigir la atención hacia las palabras del otro, tratando de percibir lo esencial del mensaje hablado...”*.

La autora asume como característica de la oralidad que es espontánea, la cual se da en las actividades cotidianas de los niños, para lo cual cita a Vigotsky (1989) “Para el niño hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje que si no se permitiera hablar, no se podría realizar la tarea encomendada”.

Concluye mencionando que la oralidad “...no se da en el aire, ocurre en las interacciones verbales como en los intercambios conversacionales. La oralidad es una actividad compleja

que requiere de un serio trabajo de elaboración acorde con la intención que se tenga con anterioridad. Esta tiene diversas modalidades de realización como el diálogo, la interacción paciente-médico y la conversación, entre otras...”.

A partir de lo anterior, la autora desarrolla el concepto de interacción verbal, entendida “...como el campo de relaciones sociales en las que es necesario que exista la retroalimentación...”. Estas relaciones se actualizan y se reproducen dinámicamente, pues se encuentran en movimiento permanente, en continua tensión cambiante de procesos interactivos. Por lo tanto, en una situación comunicativa se establece las relaciones específicas de lugar, es decir, cada interactuante dice en qué posición desea estar y cuál posición es la del otro. En ese sentido, en palabras de la autora “...La comunicación es un proceso continuo de interactividad y de dinamismo en el que se ocupan distintas posiciones...”.

En relación con lo mencionado, la autora asume a la convivencia “...como la creación de relaciones esencialmente humanas, es decir, relaciones que descansen sobre la base fundamental del amor...” comprendido como “la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1992).

En las distintas posibilidades de interacción, la autora expone que el ser humano puede usar la interacción verbal, la cual permite la transformación de roles y el enriquecimiento de las relaciones entre los sujetos. En esa interacción el conocimiento se construye y reconstruye por medio de la relación que se establece con los demás y por el vínculo que da el habla a través del dialogo, el cual hace partícipe al sujeto de una comunidad. De ahí la autora expresa que la conversación es “...una actividad puramente interactiva que requiere de mucha cooperación por parte de los implicados y de un cierto grado de negociación. Es una sucesión jerarquizada de interacciones verbales. Es por esto que se hace necesario crear espacios



*reales de interacciones verbales en donde los individuos tengan la posibilidad de expresión y desde esas condiciones se pueda realizar la construcción de pensamiento...”.*

Con base en lo expuesto, la autora finaliza afirmando que por medio de la interacción es posible el desarrollo y la cualificación de todas las competencias relacionadas con el lenguaje.

Por otro lado, la autora retoma la Pedagogía por Proyectos asumida desde Rodríguez Luna (2006) como “una herramienta pedagógica que posibilita los aprendizajes contextualizados y significativos de los alumnos y la participación activa y creativa de los docentes para que puedan asumir su papel integral de formadores”.

Esta pedagogía, retoma de Vigotsky la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto, el proceso de aprendizaje se debe dar a partir de situaciones significativas, en donde los intereses de los niños son importantes como punto de partida, así mismo, relacionar los saberes previos con los nuevos. De igual manera el docente parte de la perspectiva del niño, adapta y modifica las explicaciones, para reorientar el niño su tarea, con el fin de desarrollar la intersubjetividad que dará paso a la construcción de la ZDP.

De igual manera, la autora hace mención del Proyecto de Aula como “...*estrategia fundamental para resolver el problema de investigación relacionado con los aprendizajes de los estudiantes...*”. Y presenta una de las fases del Proyecto de Aula es la planeación, en la cual se relacionan las actividades, los espacios y los tiempos. A su vez, destaca la mirada global que proyectiva y retrospectiva de los sucesos durante el proyecto y cómo es el desempeño durante este.

Finalizado el marco teórico, la autora expone *el marco metodológico*, en el que afirma que se apoyó en la investigación cualitativa que tiene como propósitos según Bonilla (2000) “realizar una aproximación de la realidad social en la cual se desenvuelven los sujetos de estudio, en

este caso, el contexto escolar para observar, explorar, descubrir, comprender e interpretar el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores de los individuos a través de sus propios comportamientos”.

Por lo anterior, afirma la autora que la investigación inicio con la observación y se desarrolló en medio de la comunicación continua con los sujetos de estudio. En ese sentido, la investigación se orientó hacia búsqueda de explicaciones que permitieron comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, se asumieron elementos de investigación-acción, porque desde los planteamientos de Elliot J. (2005) consiste en “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos”. Aquí, la autora menciona la importancia de que el docente reflexione continuamente sobre su práctica, es decir, en la enseñanza ara que de esa manera reafirme o modifique los procesos propuestos.

El trabajo también se fundamentó en la investigación acción participativa que está ligada a la indagación y transformación de las prácticas educativas y a los procesos escolares de todos los participantes del proceso. Y por último, la autora cita a Velasco (1993) ya que se basó en la etnografía caracterizada por ser una “propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel a la hora de describir e interpretar la naturaleza del discurso social de un grupo de personas”.

En cuanto a las herramientas que uso la autora para lograr conocimiento de la realidad de la población objeto de estudio, se encuentra: la observación (fundamental en la recolección de datos), la revisión de documentos de la institución como el PEI, los proyectos transversales de la institución, los lineamientos curriculares, las estándares, el diario de campo, las grabaciones de audio y video, las entrevistas y las preguntas.

*La propuesta*, tuvo diferentes momentos: la negociación (elección de tema de interés para trabajar), planeación (elaboración de un cuadro con la planeación de las actividades, los encargados y el tiempo), ejecución (indagación y presentación del tema de interés) y evaluación (de manera grupal a través de una rejilla).

Desarrollando un poco más la evaluación, la autora hace uso de unas rejillas de coevaluación, elaboradas con los estudiantes y la maestra titular, las cuales tienen características particulares de acuerdo a cada intervención. Los estudiantes al terminar la sesión, llenaban la rejilla evaluando a sus compañeros. De igual manera, se recoge la voz de la maestra titular para que comparta sus opiniones alrededor de la propuesta del día.

Además se lleva a cabo un proceso metacognitivo y metalingüístico, en donde los estudiantes a partir de la reflexión en relación a la propuesta socializaban qué construyeron como conocimiento y qué aspectos de la oralidad era necesario resaltar en donde la escucha tiene un lugar importante.

Finalmente, como conclusiones la autora expone:

- La realización del proyecto pedagógico sobre oralidad en el grado primero, implicó emprender acciones orientadas para lograr el propósito investigativo, en las cuales los estudiantes encontraron diferentes posibilidades de expresión ligadas a situaciones de la vida cotidiana y al desarrollo de procesos de aprendizaje significativos teniendo en cuenta la interacción afectiva con el medio y con el otro. Se pudo constatar a lo largo de la ejecución de este proyecto que el Lenguaje se constituye en el eje que articula los conocimientos y los mundos posibles que confluyen en la escuela.
- En cuanto a la Pedagogía por Proyectos, permitió indagar y trabajar con los niños ciertos géneros discursivos como el diálogo, la narración y la exposición.

- En relación con los objetivos propuestos, la autora dice que efectivamente en este proyecto se promovió la interacción verbal, la colaboración y el trabajo en equipo. Lo cual facilitó la transformación de las relaciones entre los estudiantes quienes igualmente mejoraron su autoestima, se incrementó el respeto en el aula, la solidaridad, la responsabilidad individual y grupal, la ayuda y el apoyo mutuo.

- El uso de rejillas de evaluación posibilitó la retroalimentación de los aprendizajes por parte de los estudiantes a la vez que dio sustento el proceso de evaluación global de la docente, ya que en ellas se observa lo que realmente se ha avanzado en el aprendizaje de los niños y cómo se han superado las dificultades iniciales.

- Fue posible la potenciación y desarrollo de la oralidad, siendo permanente la reflexión a lo largo del proyecto. A su vez, la oralidad dejó de ser simplemente la herramienta privilegiada de la docente para impartir el orden, a ser el instrumento preferido de los niños para compartir y aprender con el otro.

- Por último, la sistematización de la experiencia de este proyecto de investigación, brindó a la docente herramientas de reflexión sobre la práctica misma para ser capaz de comprenderla y de explicar lo sucedido. Este proceso la condujo a la revisión y reconceptualización de los fundamentos teóricos que sustentaron la experiencia a partir de la práctica misma, lo que a su vez generó la construcción de nuevos conocimientos.

## **2. ANÁLISIS**

Para empezar, la pregunta de la investigación está planteada desde el cómo potenciar la *oralidad* y no hay desarrollos implícitos que den cuenta del para qué y por qué potenciarla, es decir, desde una perspectiva instrumental de la didáctica, retomando las elaboraciones del grupo de comunicación, lenguaje e Infancia de la UPN (2012) “se plantea la preocupación por

una didáctica que favorezca la interacción y la construcción de significados, que surja del análisis de los contextos, que tenga un referente teórico orientador articulado a la práctica y, en especial, que se pregunte por el por qué y el para qué de las acciones, en donde la pregunta por el cómo y el qué se resignifiquen en un contexto específico y una constante reflexión sobre la práctica.” Al respecto habría que plantearse la reflexión en torno a la práctica por cuanto la preocupación se centra fundamentalmente en el cómo hacer, se privilegia la dimensión técnica y la práctica pedagógica se disocia de las preguntas sobre el por qué y para qué hacer”. Por el contrario, si la preocupación está en la necesidad de comprender la pertinencia cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para desde allí proponer y asumir tareas históricamente transformadoras, su interés es de orden investigativo y su finalidad es trascendental; la mirada está dirigida hacia el por qué y el para qué, concediéndole una especial importancia “al saber” como una construcción social que se da intencionalmente en un contexto cultural particular.

En relación con los sustentos conceptuales, se resalta la concepción de oralidad en tanto se asume como una modalidad del lenguaje que “...*aunque es natural y se aprende de manera espontánea es necesario cualificarla en el aula a partir de acciones planeadas por parte del docente...*” afirmación que implica un cuestionamiento en relación con asumir en un trabajo de investigación, a nivel de especialización que el lenguaje sea de orden natural y espontáneo cuando, por una parte las fuentes que sustentan la investigación son de la línea interaccionista y en este sentido se hace hincapié en lo expuesto por Vigotsky quien ubica al lenguaje oral como proceso psicológico superior adquirido en la interacción con el contexto y la cultura. Lo cual lleva a considerar que es posible que se confunda el término espontáneo con lo no intencional.

En cuanto a los fundamentos que se exponen en el PEI de la institución, se hace evidente que el lenguaje no aparece como aspecto importante. De igual forma, se evidencia un gran interés alrededor de acciones que promueven la lectura y la escritura, pero con relación a la oralidad no existe ninguna propuesta.

En tanto al deber ser institucional hablan de la escucha como una habilidad comunicativa aparte. Para lo que se hace necesario citar que la oralidad se concibe “como un sistema que involucra tanto el hablar y el escuchar” (Rincón & Sierra, 2013, p. 9), por lo tanto, su separación hace suponer que existe un desconocimiento conceptual acerca del tema de interés del presente trabajo.

En el planteamiento del problema, se cuestiona la razón por la que se hace mención de la lectura y la escritura, debido a que estos no corresponden ni con los propósitos, ni con la problemática, ni con el título, por lo tanto, se deduce como la oralidad se ubica en el último lugar, como si esta fuera menos importante mostrando de esta manera una concepción pobre de ella, que desconoce a su vez su importancia en tanto la oralidad “es el primer aprendizaje del niño sobre la estructura de su lengua materna en contexto, base fundamental para aprendizajes posteriores como el del sistema de escritura” (Rincón & Sierra, 2013, p. 9). Así mismo, se evidencia una de las concepciones de oralidad en este trabajo, en donde se remite nada más al acto de hablar, lo cual es visible mediante la siguiente observación de la autora “...con respecto a la oralidad, pude observar que los estudiantes dentro del aula de clase casi no participaban en las actividades propuestas ... al hacerles preguntas muy pocas contestan, los demás no responden, no argumentan, repiten lo que se dijo con anterioridad o contestan con monosílabos...” , lo cual da paso a una jerarquización en la que el maestro está

ubicado en el reconocimiento de poseer todo el saber, y reduce al niño a una mirada de incapaz.

Con base en lo anterior, se deduce que para el maestro la pregunta, es la estrategia que favorece a la oralidad, para lo que es necesario aclarar que “ la pregunta tiene especial importancia como acción lingüística que regula la confrontación de puntos de vista, favorece el desarrollo del conflicto socio - cognitivo en tanto rompe con los modelos comunicativos clásicos de la escuela de carácter unidireccional, basados en las respuestas y en asumir que las preguntas sólo son propias de quien no sabe” (Rincón & Sierra, 2013, p. 19). De tal forma, que la pregunta es una de las acciones discursivas que de manera intencional potencia significativamente la oralidad en los niños, lo cual es posible mediante la reflexión constante por parte del maestro en tanto a la manera cómo pregunta, siendo este aspecto relevante para posibilitar una comunicación dialógica con base en “estrategias discursivas como la argumentación, la explicación, el diálogo, que a su vez implican procesos como afirmar, proponer o abrir paso a nuevas preguntas” (Rincón & Sierra, 2013, p. 20).

En la justificación se evidencia que el interés está enfocado en los niños mayores de 6 años, aspecto que es predominante en varios trabajos universitarios, lo que puede indicar una mirada de infancia en la que el trabajo con los menores de cinco años no es interesante debido a que en estas edades el propósito está enfocado hacia una mirada asistencialista, en donde no es necesario desarrollos pedagógicos. De esta manera se homogeniza a las infancias, debido al desconocimiento de los distintos contextos a los que hacen parte, reconociéndolos desde una concepción de necesidad y carencia de conocimientos.

Por otro lado, la autora plantea *“Este proyecto de investigación nace de la necesidad de resolver las dificultades que tienen los niños y las niñas del grado primero... con respecto a*

*la oralidad, la interacción verbal y el trabajo cooperativo*”, en donde al referirse de “resolver” parece contradecirse con la idea de potenciar, pues se infiere que se busca es corregir errores que ya tienen los niños de este grupo, en vez de buscar la manera de desarrollar procesos favorables para la oralidad. Además es confusa la idea de interacción verbal y trabajo cooperativo, pues a través de la oralidad el niño conquista “regular su comportamiento, analizar una situación y solucionar problemas.” (Rincón & Sierra, 2013, p. 12). Es decir que al potenciar la oralidad, como consecuencia al entrar en interacción con otros está expuesto a diferentes situaciones que por medio del lenguaje oral va a poder solucionar y en medio de esas relaciones va construyendo el trabajo cooperativo.

También dentro de la justificación, la autora expone que es necesario que “...*el aula de clase se transforme, se discutan los problemas y las necesidades, se tenga en cuenta los intereses de los estudiantes, se planteen alternativas de solución de manera conjunta y concertada entre los estudiantes y la docente...*” , desde aquí, se infiere una concepción de niño como interlocutor el cual se reconoce así mismo desde el reconocimiento de los demás mediante el ejercicio del uso oral, para una mejor comprensión se cita a Reyes en tanto ““no es suficiente con que niños y niñas estén en ambientes ricos lingüísticamente (programas de radio, televisivos, entorno con adultos que hablen entre sí) en los que se habla, sino que es esencial que hablen, que tengan interlocutores reales. El requisito para construir el lenguaje oral es hacerse un usuario efectivo del mismo y darle uso: debe manipularse, explorarse, jugar con él, valorarlo, notar que se necesita, que permite vivir y jugar, que tiene impacto en el medio en el que se está” (citado por Rincón y Sierra, 2013, p. 9). De lo anterior se hace hincapié en la importancia de los contextos sociales, para que desde allí, se propicien desarrollos significativos del lenguaje oral, en donde el niño y la niña tengan la posibilidad de cuestionar,



proponer, reflexionar como sujetos cognoscentes que son, y en ese sentido jugar en el rol de interlocutor y oyente, siendo enriquecidos en el intercambio cultural que allí se teje.

También se destaca “Desarrollar la oralidad en los niños y niñas en el aula de clase, facilita el avance en la producción discursiva”, en este apartado se infiere que reconocen la comunicación discursiva para la cual Bajtin (1982) plantea que es un proceso complejo, mediante el cual las personas no hablan a partir de oraciones, las cuales no dan respuesta entre interlocutores por la falta de contacto con la realidad, sino que hablan a través de enunciados (conjuntos de palabras y oraciones). Desde esta claridad se puede deducir la intención de la maestra alrededor de su propuesta, en la que seguramente posibilitara espacios donde los niños puedan ser enriquecidos a través del dialogo, dado de manera libre y espontánea y no de manera obligada.

En el marco teórico no se encuentra ningún desarrollo teórico en relación a las concepciones de infancia. Sin embargo, el desarrollo de la propuesta permite reconocer la postura de la autora y las concepciones que la atraviesan en su hacer.

Una de las concepciones que se evidencian es la que reconoce al niño como un sujeto que propone, para lo cual su voz tiene valor, a través de la importancia que se le da al querer escuchar sus intereses los cuales son necesarios para la construcción de la propuesta. Lo anterior tiene relevancia, debido a que desde el trabajo monográfico “¿Solo la palabra comunica?, se resalta la necesidad de brindarles a los niños y a las niñas la posibilidad de exponerse a través de la palabra oral y en ese mismo sentido reconocer las distintas posturas en las interacciones que surgen, esto denota concebir la palabra oral como un derecho real que trasciende el aula, para desenvolverse y sentar postura en otros escenarios desde el dominio de diversidad discursos.

Por otro lado, se reconoce al niño como partícipe de su proceso de formación, siendo partícipe al compartir sus propuestas y al desarrollo de las mismas a través de un trabajo en grupo, de esta manera se hace nuevamente mención de los desarrollos del trabajo monográfico “¿Solo la palabra comunica?” en la que se resalta como los niños y las niñas se van construyendo como sujetos a partir del lenguaje encontrando paulatinamente en la oralidad la posibilidad de crear sociedad, en tanto su participación se hace activa en su capacidad de interiorización y reflexión, las cuales le permiten tomar postura y concretarla en acciones frente a diferentes escenarios y situaciones de la vida.

En tanto al lenguaje y a la oralidad, se cuestiona la postura de la autora, quien da prioridad a los planteamientos de Baena, en comparación de Halliday y Vigotsky de quienes se basa para dar una idea general y sintetizada. Se puede decir que para ser un trabajo de especialización, se esperaba elaboraciones más rigurosas, debido a que las fuentes conceptuales nombradas en la descripción del documento hacen aportes importantes en relación a este tema.

Se infiere que para la autora potenciar la oralidad en los niños del grupo de primero significara darle importancia tanto al habla como a la escucha, y en ese sentido desde los desarrollos del trabajo monográfico “¿Solo la palabra comunica?” se hace necesario resaltar el lugar de la escucha como componente del proceso oral, porque desde allí existe un reconocimiento por el otro como actor importante en la interpretación de distintos enunciados, lo cual posibilita una comunicación bidireccional en la que a partir del cambio de rol el niño adquiere confianza para exponer sus ideas en cualquier escenario, y de la misma forma asumir la intervención de los otros para contrastarla, validarla, refutarla o asumir postura desde allí.

La autora asume como característica de la oralidad que es espontanea, para lo cual cita a Vigotsky (1989) “Para el niño hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta.

Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje que si no se permitiera hablar, no se podría realizar la tarea encomendada”. Esta idea, resulta confusa el uso de la palabra espontaneo con relación a la cita, ya que el niño reconoce el lenguaje no solo para suplir una necesidad, sino además para resolver situaciones que no le resultan sencillas, en ese sentido, al referirse que sea espontaneo se puede interpretar como simple acto de hablar que se da como algo natural, y desconociendo el proceso cognitivo que allí ocurre. Afirmación que se comprueba, ya que en la descripción la autora reconoce a la oralidad como “una modalidad que aunque es natural y se aprende de manera espontánea”.

Con relación a la evaluación, se infiere la intencionalidad de la autora en tanto involucro a los estudiantes y a la maestra titular, otorgando otro sentido a la evaluación en el que además la oralidad fue la garantía para que los niños expresaran sus sentires y además reconocieran las voces de sus compañeros, evidenciando un proceso que poco a poco los llevó a un empoderamiento de la palabra.

Se deduce que este proceso, permitió reconocer la evaluación en beneficio para la formación, en donde los estudiantes al ser partícipes puede que le hayan encontrado sentido y significado, trascendiendo la concepción de evaluación reducida a una nota.

Por otro lado, hubiese sido interesante que la evaluación hecha por la maestra titular no solo estuviera pensada en el trabajo de los estudiantes, sino hacia la oralidad y hacia su labor misma, como aspecto importante para reflexionar y en ese sentido transformar sus prácticas.

### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Bajtín, M.M (1982) “Estética de la creación verbal.

Baquero, R (1996) Análisis de Vigotsky, según Ricardo Baquero.

Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013) “Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia”

Savater, F. (1993) “Las preguntas de la vida”. Editorial Ariel. Barcelona

Vigotsky, L. S. (1997) “Pensamiento y Lenguaje”. La pléyade. Buenos Aires.

Vigotsky, L. S. (1989) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo. Barcelona.

## **Anexo 10: Reseña 10**

### **INFORMACION GENERAL DEL DOCUMENTO RESEÑADO**

**Tipo de documento:** Propuesta Investigativa

**Tipo de impresión:** Computador

**Acceso al documento:** Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca General

**Título:** La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula

**Institución Privada:** Jordán de Sajonia

**Autor (es):** Diana Carolina Cuervo Angarita, Carolina Rincón Bonilla

**Director de trabajo de grado:** Mauricio Pérez Abril

**Fecha y lugar de elaboración:** Bogotá, 2009

**Nivel educativo en el que se elaboró:** Maestría en Educación

**Palabras claves:** Oralidad, Educación Inicial, Didáctica, Enfoque socio-discursivo de lenguaje, Participación.

**Fuentes bibliográficas:**

- Fuentes primarias: Halliday, Abascal, Tonucci, Strauss,
- Fuentes secundarias: Dolz, Tusón, Calsamiglia, Jolibert, Burbules, Silverman, Gil, Dick, Vasilachis, Camillioni, Lomas, Reyzábal, Litwin, Baena, Pérez Abril, Montealegre
- Fuentes terciarias: Secretaria de Educación Distrital Colombia (Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión), Ministerio de Educación Nacional Colombia (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana)

**Metodología de investigación:** Es de orden cualitativo y se basan en la Teoría Fundamentada como método.

**Reseña elaborada por:** Stephany Rodríguez Hidrobo

## **1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO**

La propuesta presenta la posibilidad de configurar una didáctica de la oralidad en educación inicial, desarrollada en un colegio de carácter privado con un grupo de niños de 5 y 6 años del grado primero.

La *problemática*, surge a partir de los intereses de las autoras en donde ellas buscan “... *detenerse en ese imaginario que ubica los procesos orales como una destreza innata que no requiere ser enseñada, para resignificar sus implicaciones en el marco del desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que se convierte en la base para configurar sus manifestaciones: leer, escribir, escuchar y hablar...*”. En ese sentido, ellas resaltan y aclaran, la importancia de la oralidad como pilar para la formación en la educación inicial, debió a que en ese periodo el niño da inicio a establecer relaciones con el entorno, la familia, la cultura, siendo el lenguaje oral el que le permite sus primeras experiencias de comunicación.

Es por ello, que las autoras reconocen la relevancia de la labor docente ,en tanto, esta debe proyectarse en función de un sujeto en el presente, es decir, prima lo que está viviendo, de ahí, la importancia de asumirlo como participe, afectivo, real, vital e influyente en la vida social (Tonucci, 2007). Desde lo dicho, el interés del trabajo se centra en el niño, la labor docente, y la apuesta formativa en educación inicial, apoyada en la didáctica comprendida en términos de Camilloni (1994) como: “Disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de problemas que estas prácticas plantean a los profesores”.

De ahí, las autoras lanzan una propuesta de enseñanza de la oralidad, la cual parte de la experiencia y visibiliza el proceso del diseño, planeación, implementación y seguimiento que

se realizó al grupo de niños de 1B de la institución privada, y que como práctica permeada por la reflexión lleva, citando nuevamente a Camilloni (1994, p. 22) “ A diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones”.

Expuestas las motivaciones de las autoras, ellas demarcan el proceso de delimitación de la problemática, que se *pregunta* por ¿Cuáles son los principios que orientan la enseñanza de la oralidad en el grado 1B del colegio Jordán de Sajonia, a partir del análisis de las situaciones didácticas propuestas?

En ese orden de ideas, las autoras presentan como *objetivo general* “Reconstruir y analizar los principios de la enseñanza que orientan las situaciones didácticas en torno a la oralidad en el grado 1B”. Y en ese sentido, se propone como *objetivos específicos*:

- Comprender la intencionalidad de las situaciones didácticas propuestas por la docente.
- Identificar los principios y conceptos sobre el lenguaje, específicamente sobre el lenguaje oral, que orienta el trabajo en el aula.
- Establecer las transformaciones que se generaron en el habla de los niños en el marco de las situaciones didácticas propuestas.

Con base en lo anterior, las autoras exponen la *justificación*, en la que resaltan la importancia de evidenciar una didáctica de la lengua oral, en tanto, favorece a la concepción de lenguaje como practica cultural y reflexiva, que permite la formación de sujetos socialmente activos, responsables de su discurso y que reconozcan la palabra de los otros como actitud

democrática. En ese sentido, las autoras buscan favorecer la expresión de los niños con cierto grado de formalidad para que aprendan a ejercer control en sus intervenciones, les den coherencia de acuerdo al contexto, desarrollen la capacidad de escuchar, afianzando el ejercicio dialógico, según Roulet (1991) (citado por Vilá 2005) “la construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación en interacción con otros”. Lo anterior, les permitió desarrollar un ejercicio de sistematización que fundamenta la práctica educativa, y a su vez les posibilitó el reconocimiento y cualificó el desempeño docente y la mejora de las propuestas educativas.

Para el desarrollo del *marco teórico*, las autoras exponen los siguientes tópicos: *sobre el niño, sobre el lenguaje, sobre la oralidad, sobre la didáctica*.

De ese modo, ellas inician con el primer tópico: *sobre el niño*, en el que presentan las concepciones propuestas por Francisco Tonucci (2007). El cual retoma la definición de la Real Academia de la Lengua, en tanto, “un cimiento es la parte del edificio que está debajo de la tierra y sobre la que estriba toda la fabrica”. Desde la anterior metáfora, se reconoce a la niñez como el periodo más relevante de la vida, pero por ser un cimiento es la parte invisible, y por lo tanto, a lo que se le resta admiración en la obra final.

La siguiente concepción llamada *Lo que está bajo la tierra*, dice que socialmente la representación de niño está asociada en proporción a su tamaño, en donde se piensa que para enseñar a niños tan pequeños se necesita maestros poco preparados, lo que demanda una formación y sueldos bajos. En ese sentido, Tonucci explica que la concepción de niño se ha dividido en dos, la primera afirma que lo más importante no ocurre en los primeros años de vida, es decir, que en este periodo se es pequeño en “un sentido especial: es como un animalito muy simpático e ignorante que no sabe hacer nada, por supuesto va a ser importante



después” (Tonucci, 2007). Esta concepción preocupa a las autoras, en tanto es acogida por algunos docentes en donde surge el interrogante acerca del lugar que tiene el niño en las dinámicas escolares, ya que debido a esta concepción “...tan pobre...” que evidencia un “...activismo indisciplinado que afecta la formación del niño como sujeto en el presente, del niño como adulto en el futuro y del niño como miembro de la sociedad...”.

La última concepción propuesta por el autor: *La belleza de la construcción está dada por la solidez del cimiento*, se basa en que lo más importante en el niño ocurre a los cero años. En esta etapa la idea es aprovechar y conservar la riqueza que desarrolla, pues su experiencia de vida se da alrededor de la inducción de mundo que la familia hace, y a su vez le permite acceder a conocimientos de su contexto y construir su identidad.

Por lo anterior las autoras afirman que no se puede desconocer los saberes que los niños vienen construyendo desde sus contextos familiares, porque el hacerlo sepulta su voz de la misma manera como la concepción de cimiento. Por el contrario proponen desde palabras de Tonucci (2007) que “cuando la escuela y puntualmente los docentes asumen que el niño sabe, está escuela, estos docentes no pueden empezar con una propuesta, sino con una escucha” ubicando al niño como protagonista de su proceso, visible mediante la palabra, lo cual da lugar a espacios de diálogo donde el docente se convierte en la garantía del método por medio de los vínculos que forja con el niño, dando paso a la articulación, modificación y evaluación de saberes que permiten aprendizajes. A partir de esta concepción las autoras del documento realizan su propuesta de trabajo, debido a que la oralidad “...le da al niño una presencia importante en el aula donde su proceso de formación está mediado por las interacciones con el medio, el conocimiento y los otros...”.

El segundo tópico *Sobre el lenguaje*, las autoras citan “En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” y adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (Halliday, 1982. P18). Las autoras exponen varias citas, entre ellas la anterior, para ubicar al lenguaje como construcción social, que surge en el intercambio constante de significados entre personas. Definen que a través del lenguaje los niños comienzan a estructurar una imagen de la realidad en la que se ubican, demostrando que “...*la adquisición del lenguaje y la construcción de la realidad son procesos simultáneos que en espacios posteriores serán el garante para que el niño experimente el estar con otros en el mundo a través de la interacción que le posibilita la comunicación...*”.

Con base en Halliday las autoras del documento dan apertura a la perspectiva de lenguaje, por medio de los aportes del autor en el marco de *El lenguaje como semiótica social*, asignando esta perspectiva a la apuesta socio discursiva, la cual le da al lenguaje un sentido desde lo contextual en la que los discursos adquieren forma y significado desde el uso que se hace de los mismos. De esta manera el lenguaje tiene su funcionalidad en el plano comunicativo, que a través de sus manifestaciones: leer-escribir-escuchar-hablar, hace del lenguaje una experiencia para el niño, desde su uso en cualquier práctica cotidiana y mediante la posibilidad de acceder a distintos contextos sociales.

En ese sentido las autoras del documento presentan siete funciones del lenguaje:

- Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales.
- Reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás.
- Interactiva (“yo y tú”): para involucrar a otras personas.

- Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo.
- Heurística (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior.
- Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio.
- Informativa (“tengo algo que decirte”) para comunicar nuevos informes.

Así mismo ellas mencionan que las funciones expuestas, sirvieron de base para observar el desarrollo de un niño e identificar la intención en función de sus necesidades en relación con su bienestar, accediendo al aprendizaje aspecto relevante en la codificación que el niño hace por medio de las palabras para mostrar su experiencia en procesos del mundo exterior y en las personas.

En concordancia con lo que se ha mencionado, las autoras aclaran que *“...las funciones expuestas se anidan en el aula donde surge un tipo de comunicación intencionada hacia la construcción de conocimiento, pero el lenguaje como tal tiene unas funciones universales que son las que posibilitan configurarse como individuos miembros de una cultura, que no debe estar desligada de la escuela, por el contrario debe ser integrada para potenciar la intencionalidad del trabajo en lengua en asocio con la importancia para movilizarse en la vida extraescolar:*

*\* El lenguaje tiene que interpretar la experiencia de los individuos desde su mundo interno en interacción con el mundo externo donde tienen lugar infinidad de fenómenos, procesos, acciones, objetos, personas, etc.*

*\* El lenguaje tiene que expresar algunas relaciones lógicas relacionadas con el saber y los significados.*

*\* El lenguaje tiene que expresar la participación de los sujetos como hablantes, en la situación de discurso donde se asumen roles, se imponen otros, se manifiestan deseos, sentimientos, actitudes y juicios.*

*\* El lenguaje se debe presentar en simultánea con las acciones de manera que resulte posible vincular lo que se dice y lo que se hace con el contexto en el que tienen lugar...”*

Lo anterior permitió a las autoras, ubicar lo registrado en las situaciones didácticas desde lo expuesto por Halliday (1982), quien explica que al estudiar el desarrollo del lenguaje en los niños se investiga dos cosas: la primera hace referencia al lenguaje que usan alrededor de sus necesidades y logros en su desarrollo, y la segunda, la transición hacia el lenguaje adulto, donde la funcionalidad tiene otra connotación que trasciende el uso y la ubica de forma más abstracta para expresarse de manera simbólica y sistemática en los diferentes contextos en los que participa el adulto. Lo descrito, fue evidenciado por las autoras del documento, en el desarrollo de las secuencias didácticas al observar como los niños comenzaron a dar mayor estructura a sus intervenciones en relación con la amplitud del léxico, el metalenguaje utilizado y su vivencia en la cotidianidad, mostrando la transición que reflejaba la experiencia de cada niño.

Para finalizar, como se ha señalado hasta este punto en palabras de Halliday (1982) el lenguaje es un potencial: es lo que el hablante puede hacer como hablante/oyente y para que esto sea posible se debe ubicar en un medio relacionando escenarios, personas, actos y sucesos, dando origen esto a lo que se denomina “contextos de situación”, aspecto que enfatiza que el lenguaje funciona situado y que esa situación no solamente se remite al

entorno material sino también a elementos abstractos como un tema particular, una problemática o una experiencia.

En el tercer tópico *Sobre la oralidad*, las autoras buscan hacer del habla “...una manifestación con significado y sentido que otorgue al niño la posibilidad de posicionarse como sujeto social a través de la palabra...”. Es por ello, que ellas pretenden darle a la oralidad un uso social a través de situaciones reales de comunicación, rescatando las dimensiones socio culturales, políticas y éticas, que permitan a los niños analizar, comprender e interpretar las realidades que los envuelven, siendo la lengua oral “...la zona donde es posible construir respeto por el otro, reconocer las condiciones de la comunicación y vivir las implicaciones de hacer parte de un grupo social...”.

Por lo anterior consideran importante reconocer el lenguaje como referente en la construcción de interacciones y vínculos socio-afectivos los cuales permiten al niño forjar su identidad como sujeto, para lo que resulta relevante posibilitar espacios para hacer uso de la lengua, siendo conscientes que por medio de la oralidad el niño establece sus primeros contactos con el mundo.

Con la intención de ampliar el enfoque del lenguaje y el estado del desarrollo de la oralidad en la primera infancia, las autoras toman como referencia los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Lineamientos Curriculares de Preescolar y las Orientaciones Curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión.

-Lineamientos curriculares de lengua castellana: Las autoras encuentran que el documento retoma la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), quien da cuenta del uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados (p. 25). En esta concepción, son determinantes los elementos socioculturales para dotar de sentido los actos comunicativos. De esta forma se propone una pedagogía de la lengua para un uso social en la que la función del lenguaje trasciende lo instrumental y adquiere significación permitiendo que las manifestaciones del lenguaje como leer, escribir, escuchar y hablar, fortalezcan su función pensada para la construcción de sentido en los actos de comunicación, por tal razón, las autoras evidencian que en el texto se hace un énfasis por la *significación* como dimensión importante en el trabajo pedagógico cuya prioridad es el desarrollo cultural de los sujetos desde el contacto con el mundo para configurar una manera de entender la realidad. Con base en lo anterior, ellas retoman el desarrollo de dos manifestaciones del lenguaje expuestas en el texto, debido a que son de su interés para contribución de su trabajo: los actos de escuchar y hablar.

\* Leer, escribir, *escuchar* y *hablar*: Las autoras mencionan que en el texto, los actos de escuchar y hablar se dan de manera conjunta por su complejidad en términos de inmediatez, donde el escuchar está relacionado con elementos pragmáticos que involucran el reconocimiento del hablante, su intención, el contexto socio cultural e ideológico, lo cual implica más complejidad de los procesos cognitivos por requerir atención específica para darle orden a lo que escucha, entre tanto de forma simultánea se va tejiendo el significado del contenido de las palabras, las cuales demandan a quien las enuncia reconocer quién es el interlocutor para seleccionar el registro de lenguaje y léxico empleado

-Lineamientos curriculares de preescolar: Las autoras del documento hacen mención de los presupuestos pedagógicos que fundan los lineamientos:

\* Desde la pedagogía: Se da inicio desde el desarrollo como la interacción que el sujeto establece con los objetos del mundo físico y social (p. 13), allí se conjuga un proceso externo dado por las sensaciones y la práctica, y un proceso interno reflexivo que permite establecer relaciones, además construir y reconstruir formas particulares de pensar y relacionarse con el mundo, en donde el lenguaje tiene la función como elemento mediador de dichas relaciones en las que el sujeto interpreta y da forma a realidades propias obtenidas en el intercambio con su entorno. En ese sentido surge la actividad como aspecto vital por medio de la cual el niño aprende y se relaciona con la pedagogía activa como enfoque para diseñar estrategias que den forma al proceso pedagógico en preescolar. El significado de actividad que se plantea, está relacionado con la perspectiva propuesta para la enseñanza de la lengua oral en educación inicial, establecida en el marco de dos visiones: la acción como efecto sobre las cosas, es decir como experiencia física; la acción como colaboración social, como esfuerzo de grupo, es decir, como experiencia social. En conclusión, lo presentado por las autoras desde el texto, se basa en hacer del lenguaje una experiencia que le permita a los sujetos comunicarse con el mundo, crear una visión crítica de la realidad y formarse a través de la interacción con otros.

\*Dimensión comunicativa: Las autoras aclaran, que a pesar de que en este documento se presenta una visión de niño desde las dimensiones (fraccionamiento que mira aspectos determinados del desarrollo), lo cual resulta contradictorio con la noción de niño como sujeto

integral, el fin era revisar el estado actual del lenguaje y la manera como se enfoca su enseñanza en educación inicial, sin embargo, en esta dimensión las autoras reflexionan que más allá de brindar herramientas que permitan estructurar el quehacer hacia la enseñanza de la lengua, se expone una visión del lenguaje en términos comunicativos, que a pesar de mostrar unos parámetros de acción, no son sencillos de llevar a cabo en el aula debido a que se necesita material didáctico.

-Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión: En este documento las autoras hacen una aproximación inicial al concepto de desarrollo y luego a la construcción de la voz en la escuela.

\* Una primera idea relacionada con el concepto de desarrollo: Parte desde el concepto Vigotskyano de desarrollo directamente relacionado con la función de la escuela, la cual garantiza el desarrollo cultural de los estudiantes y potencia sus posibilidades de expresión, avalando en ese sentido el acceso y apropiación de los códigos culturales, universales y locales, en los que se debe configurar escenarios pedagógicos basados en el respeto y el reconocimiento de los otros.

A partir de lo anterior, el desarrollo es el resultado del proceso entre lo orgánico y lo cultural, los cuales se intercomunican para componer la realidad en la que se configura la personalidad del niño, como lo expone Vigotsky (1993) “en la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado.



Así mismo, se delimita la forma en que se dispone el contexto para propiciar la consolidación de la primera manifestación del lenguaje: la voz.

\* La construcción de la voz en la escuela: Entendiendo la necesidad de que la educación construya las condiciones básicas para desenvolverse en la sociedad, el lenguaje favorece la participación y la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia, de ahí que el inicio del desarrollo de la lengua oral es una condición de identidad del sujeto, de la lengua y de la pertenencia a un grupo. Por tal razón, se deben presentar situaciones en las que el niño haga uso del lenguaje oral para poder relacionarse fuera y dentro de la escuela, de manera que exponga sus ideas y sentimientos con seguridad.

El reconocimiento que aquí tiene la lengua oral, es como el espacio donde se construye el respeto por el otro y se reconocen las condiciones de comunicación determinantes en el funcionamiento de un grupo social y en ese sentido de la democracia. Es por ello, que se habla de una didáctica de la enseñanza de la lengua oral, caracterizada por el rigor de un trabajo sistemático que forme para la vida social a través de la participación crítica y reflexiva.

#### El dialogo de la enseñanza (Burbules, 1993)

En el dialogo de la enseñanza Burbules expone aspectos políticos, morales y educativos del dialogo, que resaltan su importante función democratizadora en la sociedad. Para su estudio se apoyo conceptualmente en: Freire, Bajtin, Gadamer, Habermas, Vygotsky, Wittgenstein y Dewey, siendo esto un aporte vital para sus análisis en torno a la educación.

Este autor parte de la concepción de enseñanza como diálogo, porque es una relación comunicativa que exige compromisos intelectuales y emocionales entre sus actores, con el propósito de propiciar un intercambio de ideas, brindando aportes a la pedagogía retomando sus prácticas.

Desde lo mencionado, el autor define como dialogo “una relación comunicativa pedagógica motivada por el espíritu de descubrimiento, lo cual genera entre los participantes de dicha relación un intercambio comunicativo donde resulta posible poner de manifiesto el pensamiento y llegar a acuerdos significativos que propicien la construcción del mundo”.

A partir de lo anterior, las autoras hacen un hincapié en el sentido pedagógico que el autor le da al dialogo en relación a las dinámicas que se dan en el aula las cuales propician reflexión frente al aprendizaje como acto descentrado y no autoritario, en el que la discusión dialógica permite acercarse a un nuevo conocimiento, desarrollar competencias comunicativas y reconocer a los otros, para lo que propone analizar “el espíritu del dialogo” como una interacción comunicativa que se da en el plano de lo social fomentando allí el respeto, la confianza , el interés y la tolerancia.

Desde la dinámica alrededor del dialogo, Burbules propone la metáfora del dialogo como juego, pues comparten características como: la interactividad (al relacionarse con otros), la construcción de reglas (para mediar las interacciones) y la complacencia (producto de la vivencia), lo cual se hizo desde la concepción de juego propuesto por Gadamer y Huizinga,

quienes de manera común afirman que el juego es un escenario donde la condición humana se manifiesta y refleja las maneras de relacionarse con su entorno, dando lugar importante a las reglas como lo propone Wittgenstein (1958) “una forma de proceder; es una conjetura o una predicción acerca del modo en que se ordenan las actividades dentro de un proceso más amplio”. Con base en lo anterior, la regla gana una utilidad pragmática, que permite la comprensión de hechos a partir de la experiencia.

Desde lo anterior, las autoras mencionan como propósito trabajar el diálogo como herramienta para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en ese sentido, ellas reflexionan acerca del estado de las escuelas en tanto a los ejercicios fundamentados en el autoritarismo, la reproducción de conocimiento y las relaciones verticales, lo anterior lo exponen no con la intención de cuestionar pero sí para pensar como se han convertido en excusa para realizar prácticas sin sentido. Por tal razón, ellas retoman al diálogo como elemento pedagógico comunicativo y relacional logrando introducir mejoras en el aula, y en ese sentido, el ejercicio pedagógico sea una práctica democratizadora, desde la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que de esa manera comprendan la realidad y aporten a la sociedad.

A partir de lo expuesto, las autoras evidenciaron un recorrido por la oralidad y su incursión en la escuela como manifestación del lenguaje, sin embargo, debido al vacío conceptual en relación a los orígenes de los estudios de la oralidad, sitúan a continuación la tesis doctoral de María Dolores Abascal, quien busca enmarcar la oralidad como un elemento privilegiado en la cultura.

### Teoría de la oralidad (Abascal, 2002)

La oralidad y la escritura son sistemas con principios estéticos particulares, ya que uno se manifiesta mediante la realización del acto oral y el otro de uno escrito. Debido al interés por “conceptualizar la oralidad y darle identidad”, se presenta una teoría de la oralidad que se refiere a unas reglas de funcionamiento que den cuenta de la manifestación de lo oral desde diferentes modos en los que tiene lugar.

Para empezar Abascal define lo oral “como un fluido constante que configura el orden social y cultural, porque la voz ata a la gente y la palabra pronunciada por la voz resuena en los oídos construyendo la realidad mental, y por extensión, la realidad social”. En ese sentido, se retoma uno de los elementos que presenta la autora: el *médium oral* sugerido por un grupo de estudiosos en fonética de Gran Bretaña, quienes introducen el término para reconocer que lo oral implica además del modo en que el lenguaje se transporta, la huella del hablante, es decir, su pertenencia a un grupo social, en el que continuamente se está intercambiando información ideológica, política, ética etc.

Sin embargo, Abascal más allá de dar una definición puntual de la oralidad propone un modelo de análisis de lo oral fundamentado en tres categorías: \* hablante: aborda datos como “características generales, condición física, cualidades de la voz, condiciones intelectuales”, conocimientos “lingüísticos, cultura general, saber especializado”, personalidad y ética “carácter e intereses, principios y valores” y papel social “rol que asumen dentro de una colectividad”. En la categoría del oyente, se enfoca en datos relacionados con la cantidad y

tipo de oyentes, demás la relación del hablante y su papel en la interacción. Por último, en la categoría actividad, se remite a las acciones del hablante y del oyente dentro de unas circunstancias espacio-temporales e instrumentales.

Desde las ideas expuestas, las autoras retoman los elementos que Abascal desarrolla, los cuales aportan al estudio propuesto en educación inicial, para dar sustento a las decisiones tomadas por ellas en el diseño e implementación de las situaciones didácticas trabajadas.

\* Oralidad. La cuestión terminológica: Abascal cita a Crystal (2002. P.23) “Se ha acuñado el término de oralidad para hacer referencia a la capacidad de hablar y de comprender lo que se dice oralmente, pero este término se usa más en la discusión de las habilidades lingüísticas y de los currícula de enseñanza de la lengua materna y en general no se encontrará en los estudios técnicos de Lingüística y fonética”. Desde esta cita, las autoras del documento evidencian el lugar relegado de la oralidad, a pesar de su papel primordial en la construcción del lenguaje, notándose solo en contextos escolares enfocados en las “habilidades”. Así mismo, resaltan el uso de expresiones tales como: lenguaje oral, lengua oral, expresión oral, competencia oral, comunicación oral, de manera deliberada desde el desconocimiento de la realidad en la que se desenvuelven, desencadenando confusión con otras nociones básicas de la lingüística como habla, actuación y discurso. Es por ello que en el documento se expone la relación entre lenguaje y oralidad evidenciando su génesis.

\* Lenguaje y oralidad: Desde los orígenes de la humanidad, la existencia del lenguaje se enfocaba hacia el uso que los individuos hacían al emitir y reconocer sonidos, acompañados de gestos y movimientos para poder relacionarse con los otros miembros de su grupo y de ese modo incidir en su comportamiento individual y colectivo, característica importante que se

reconoce en los niños cuando establecen “vínculos con su entorno a partir de las posibilidades del lenguaje oral como manifestación primaria de su lengua materna”.

En el reconocimiento del lenguaje desde la oralidad como realidad única, no sería pertinente una diferenciación entre conceptos, pero avanzando el tiempo llegó la escritura como una nueva forma del lenguaje, ante esto Humboldt citado por Abascal (p. 26) afirma: “El más universal de los efectos de la escritura es que liga firmemente la lengua y hace posible una reflexión sobre ésta que es enteramente diferente de la que se da cuando es meramente en la memoria donde tiene un asiento permanente la palabra hablada”. Con lo expuesto, las autoras explican la capacidad que tiene la lengua para materializarse a través del uso mediado por sus manifestaciones: el habla, el discurso, el texto. Es por ello, que la oralidad cobra un sentido especial al estar libre de redundancias, por ser la modalidad primaria que se caracteriza por el uso de señales auditivas, además de ser mediadora en la comunicación.

\* Establecimiento de la noción de oralidad: en palabras de las autoras con base en el estudio realizado, la oralidad es “...un concepto abstracto que se concreta en el uso de la voz. Podría definirse entonces como el fenómeno del flujo de la voz en la pronunciación de la palabra...” en términos de Abascal “proviene del interior del ser humano para alcanzar a otros seres con su fluir y proyectar su interioridad, que en últimas existe por el uso de la palabra”.

De tal modo que la oralidad “se refiere a la comunicación lingüística por medio de la voz”, siendo necesario la presencia de personas en espacios y tiempos compartidos, la contribución de otros medios como el gesto y el movimiento, los cuales permiten la expresión que proyecta el individuo en su discurso, siendo este determinante para entrar en los oyentes y generar emociones, pensamientos y acciones.

El último tópico *sobre la didáctica*, entendida por las autoras como disciplina de la intervención debido a que los desarrollos expuestos hasta este punto, la evidencian como elemento transversal en el hacer del docente, es por ello, que adquiere un status propositivo que pretende describir, explicar y comprender lo que pasa al interior de las relaciones que se dan alrededor de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en: La disciplina científica y el campo de investigación cuyo fin es identificar, caracterizar y comprender los fenómenos y procesos que condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, estudia las relaciones entre las características sociales de los procesos de interacción, el pensamiento del profesor y el de los estudiantes desde una perspectiva metodológica (Godino, 2004 citado por Pérez y Rincón, 2009)

Es así, como hace importante citar a Litwin (1997) quien define como objeto central de la didáctica las prácticas de enseñanza que obtienen distintas formas determinadas por las concepciones, creencias y decisiones que acoge el docente, nombradas por el autor como configuraciones didácticas, entendidas como “La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar, el estilo de negociación de significados que genera las relaciones entre la práctica y la teoría que incluye lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen aquellas configuraciones no didácticas, que implican la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno” (Litwin, 1997 citado por Pérez y Rincón, 2009).

Con base en la definición de la configuración didáctica es posible encontrar diferentes acciones del estudio de este documento como la consolidación de una manera particular de enseñar la oralidad, más allá de las concepciones de los maestros que se encuentran sujetos con las dinámicas de las instituciones, las cuales buscan que el docente defina su quehacer y se posicione como profesional resignificando su práctica y de esa manera cualificarla. Esta configuración didáctica es posible definirla como “la conciencia” del docente que lo hace pensar y re-pensar su quehacer.

Con la claridad de lo expuesto, las autoras del documento ubican las situaciones didácticas, las cuales consolidaron el *corpus* de datos de esta investigación porque se relaciona con el concepto de configuración didáctica propuesta por Brousseau (1995) quien afirma: “El objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas como el conjunto de relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los alumnos, un cierto medio, que comprende instrumentos y objetos, un saber y un sistema educativo representado por el docente, donde la finalidad dominante consiste en que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución”.

Dentro de las situaciones didácticas está la actividad como un modelo de comportamiento guiado por un motivo o finalidad (Leontiev, 1984 citado por Dolz y Erard, 2000) que posibilita el acercamiento a una realidad que ilustra un ejercicio de enseñanza en el que se hace visible la conducta social de los sujetos en situaciones colectivas en un escenario específico, que a su vez otorga significación a los actos, puesto que desde el punto de vista didáctico necesita participación activa de los participantes de la situación didáctica.



A pesar del contenido reflexivo de la didáctica, es necesario exponen las autoras, ampliar la perspectiva desde la didáctica de la lengua, la cual presenta características por hacer parte de un campo específico del conocimiento, lo que conlleva a deformar de algún modo su concepción en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que acentúan su incidencia en los contenidos de enseñanza.

Es por ello, que la didáctica de la lengua tiene como finalidad “contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos (Camps, 2001:7). De lo anterior, se comprende la complejidad que tiene la interrelación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, puesto que hay que detenerse en sus usos y en la sistematización de los mismos para regresar a ellos y aportar a su mejoramiento.

Con base en lo anterior, las autoras señalan que las situaciones didácticas se llevaron a cabo por medio de acciones intencionadas, realizadas con anticipación y desarrolladas en un ambiente social dispuesto en el aula, lo cual permitió aterrizar tres elementos propuestos por Camps: “...*el motivo, relacionado con la intencionalidad de las actividades humanas (en este caso configurar una didáctica para la enseñanza de la oralidad), la organización, permite dar sentido a las acciones que se llevan a cabo en el marco de la actividad (equivalente a la sistematización de las situaciones didácticas), y la transformación y evolución, pone el acento en el proceso y no solo en los productos de la actividad humana (presente en el transcurso de la investigación a partir de la observación, el análisis y la comprensión de los registros, y en las conquistas que se evidenciaron en los niños en relación con el desarrollo de su oralidad...*”

De igual manera, las autoras aclaran que las situaciones didácticas usadas por ellas para el aprendizaje de la lengua oral, evidenció la participación de los estudiantes en cada actividad de tipo discursivo comunicativo, que de forma implícita los hacía parte central de las actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos circundantes en el intercambio verbal, además fue visible la construcción de conocimiento sobre su lengua desde las funciones que vivenciaron en el aula. Lo anterior, tiene el propósito de recuperar y mejorar la oralidad como “... acto de habla en el que la producción y la recepción se producen de manera simultánea, como un ejercicio que involucra la corporalidad a partir de la voz y que implica una función exteriorizada que reafirma el yo del sujeto al permitirle transmitir su discurso a los otros...”

En ese sentido, las autoras retoman la caracterización que Rigault, 1973 citado por Reyzábal, 1999, realiza del lenguaje oral, afirmando: el lenguaje es un fenómeno oral; el lenguaje es un fenómeno social; la lengua es un sistema de comunicación simbólico; el sistema de comunicación, es una estructura con entidades autónomas de dependencias internas. Lo anterior representa unas implicaciones en el campo educativo, que para las autoras es importante resaltar: debe tratarse la lengua como medio de comunicación; el aprendizaje debe basarse en la adquisición y dominio de las estructuras esenciales y el vocabulario pertinente. Dicho vocabulario y estructuras deben partir del manejo del código oral; el aprendizaje de una lengua no implica una serie de problemas que hay que resolver, sino un conjunto de destrezas que deben adquirirse y desarrollarse; la enseñanza de la lengua debe tener un componente reflexivo acerca del valor de la norma y de sus usos sociales.

También, hacen hincapié en los objetivos para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral, puesto que se debe “... partir del sentido, del para qué, esto con el fin de revisar el proceso educativo y establecer una meta que justifique los aprendizajes...”. Así

mismo, se busca que el lenguaje oral tenga identidad en el currículo, mejor atención en las metodologías y la evaluación, de tal modo que se tome conciencia de la importancia educativa sistemática en el lenguaje oral.

Para finalizar, las autoras retoman los objetivos para educación inicial, propuestos por María Victoria Reyzabál en su texto *La comunicación oral y su didáctica*, los cuales implican que los niños logren: utilizar diversas formas de expresión (oral, plástica, dramática, corporal, musical) para manifestar deseos, ideas y sentimientos, o representar acciones y situaciones; interesarse y apreciar las producciones de los compañeros, considerándolas como un bien cultural; comprender diferentes mensajes orales, valorando la interacción comunicativa como un medio de relación y conocimiento de los demás; expresarse mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación; respetar las normas básicas que rigen los intercambios lingüísticos orales (prestar atención, esperar turno, adecuar el tono de voz, usar normas de cortesía); comprender, reproducir y recrear, textos adecuados para su edad, de tradición oral; iniciarse en la valoración crítica de los mensajes que circundan en el medio.

Concluido el marco teórico, las autoras exponen el enfoque de su investigación, para lo cual parten de las corrientes empiristas, en el que el dato es el hecho que muestra las propiedades de una realidad a la que el ser humano puede acceder, constituye el principal insumo para darle forma a la investigación, sin embargo afirma Lakatos, 1983 citado por Gil, 1994 “los datos, los hechos carecen de la potencia de contraste necesaria para probar proposiciones”. Por ello las autoras afirman que es importante ubicar los datos del presente estudio en la investigación educativa, la cual se identifica por ser dispersa debió a que está constituida por diferentes elementos a nivel teórico y metodológico, que determinan la postura del

investigador, además de las concepciones de los problemas y los pasos a seguir que los miembros de una comunidad de investigación comparten, y en función de los cuales realizan sus investigaciones y ejercitan su control (Shulman, 1989 citado por Gil, 1994) se agrupan en tres grandes programas de investigación: positivista, interpretativa y crítica.

Desde lo anterior, las autoras ubican el presente estudio dentro de la investigación interpretativa y crítica, puesto que “los datos recolectados no pueden ser procesados por una ley universal pues al hacer parte de una realidad social, son producto de una construcción resultado de múltiples interacciones donde la subjetividad de los actores lleva a generar interpretaciones particulares de acuerdo a las experiencias de vida, que en últimas busca comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes (Gil, 1994). Las autoras también resaltan que como investigación educativa, la propuesta de configurar una didáctica para la enseñanza de la oralidad, tiene la preocupación de transformar las prácticas educativas en primera infancia, con el propósito de obtener conocimiento para orientar y hacer un aporte a las dinámicas escolares.

Con la claridad de lo mencionado las autoras presentan la *metodología*, en el que la investigación como realidad social desarrollada en un aula escolar, dirige a adoptar como modo de pensar una metodología cualitativa que se detenga en los sujetos que son parte del estudio y así observar su comportamiento en relación con la interacción que establecen en su contexto. Las autoras registraron la experiencia obtenida a través de la práctica pedagógica, atravesada por perspectivas subjetivas lo que les permitió recurrir a esta metodología con varios fines: \* Comprender el sentido que los actores daban a sus acciones dentro de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se disponían; \* Explicar la influencia del contexto en el accionar de los sujetos, para distinguir manifestaciones no previstas que

sugirieran análisis;\* Apropiarse de las implicaciones de cada una de las decisiones tomadas en el proceso investigativo; \* Generar explicaciones que permitieran construir nuevas perspectivas desde la comprensión de la realidad descrita.

Es por ello, que para las autoras este tipo de investigación permite desde la propuesta de Morse (2003) “usar datos naturales y generar relaciones entre ellos para consolidar significados que posibiliten acercarse a temáticas o contextos poco explorados, o explorados de manera restrictiva para ser reexaminados”. Para lo cual, las autoras resaltan en su propuesta dar mayor perspectiva al desarrollo de la oralidad en Educación Inicial y que creen en la posibilidad de conformar un área de estudio para teorizar a partir de la experiencia docente y de ese modo generar conocimiento, ampliando su comprensión y guiando el significado de las acciones que la configuran.

En concordancia con la metodología presentada, las autoras se basan en la Teoría Fundamentada (TF) como método para guiar los procedimientos, las técnicas de recolección y el análisis de datos. Por tal razón, ellas exponen el método para evidenciar su trascendencia orientada a generar teoría fundamentada en los datos, por medio de una indagación constante y sistemática de los mismos. A continuación ellas hacen mención de los procedimientos propuestos por la TF.

La recolección de datos, los datos usados en la investigación se ubicaron en tres fuentes de registro: el primero, *portafolio digital* constituye la sistematización del consolidado de videos registrados, lo que llevó a realizar una secuencia de acciones entre ellas definir las secuencias didácticas, clasificarlas, organizarlas, para crear un portafolio para cada niño lo que posibilitó un seguimiento juicioso en tanto a la transformación de su proceso. El segundo, *entrevista focal a padres de familia* que permitió acceder a impresiones personales de los padres de los

niños, con lo que se observó el sentir de ellos frente a los desarrollos que visualizaron en sus hijos y que trascendieron la escuela. La última fuente, *preparadores de clase* sirvió como memoria del proceso y como evidencia de poder incluir curricularmente el desarrollo de la comunicación oral.

La codificación, luego de lo anterior se dio inicio al proceso de comparación de la información obtenida, para agrupar los datos que coinciden en ideas. En este proceso, fue necesario leer y releer varias veces los datos para descubrir las relaciones y de esa manera poder interpretar, a través de dos matrices descriptivas, en las que se registró las observaciones que se relacionaban a los elementos significativos destacados en la descripción y que fueron agrupadas en palabras o frases cortas. Este proceso de codificación, permitió sintetizar elementos claves, para poder decantar la información en la que se reconoció las constantes en los códigos, que dio paso a las sub categorías, por medio de las cuales se establecieron los elementos centrales de la investigación.

En cuanto a la *propuesta pedagógica*, las autoras afirman que surge de discusiones acerca del lugar de los niños en la educación, del rol docente y de las prácticas escolares dirigidas a la enseñanza de la lengua, en donde ellas resaltan que la oralidad se encuentra “...*como un guión inédito en la educación inicial el cuál no ha salido a la luz pública por falta de creativos que se arriesguen a rodar la película...*”.

Puesto en marcha el proyecto sobre el desarrollo de la oralidad, las autoras exponen que en un primer momento grabaron de manera informal a los niños en diferentes situaciones de habla, luego de observar los videos ellas deciden que este va a ser la principal fuente de recolección de datos, por ilustrar todo en detalle. De las situaciones registradas, la lectura en voz alta no preparada, resultó ser muy significativa puesto que su intención era acercar al grupo a

dinámicas comunicativas que se podían entrelazar para desarrollar una actividad, lo que dio paso a estructurar una posible secuencia didáctica. Sin embargo cuando todo estaba decidido para desarrollar la propuesta, las autoras comentan que se presentaron inconvenientes en relación a la malla curricular, la cual impedía llevar a cabo la secuencia didáctica en el horario de clase, lo que llevo a que ellas articularan su propuesta con los temas sugeridos en el plan de estudios, desarrollada a partir de las siguientes actividades:

\*Exposiciones: alternativa para formalizar el lenguaje oral de los niños, con el que se buscaba que ellos presentaran sus ideas de manera ordenada alrededor de un tema elegido por ellos o sugerido. Esto implicaba informar o convencer al público, que a su vez era juez al cuestionar lo que estaba escuchando. El propósito era promover el interés por conocer, preparar lo que se iba a decir, desarrollar capacidad crítica y reflexiva, modular el tono de voz, tener buena actitud frente a las observaciones del auditorio, entre otras.

\*Lectura en voz alta: se eligió por ser la voz la que transporta la palabra, en este caso apoyada de textos literarios, que consolidaba un discurso particular en el que los sonidos se articulaban para crear imágenes en la mente. Además las intervenciones de los otros, llevaban a un proceso metacognitivo que propiciaba la reflexión del lector en tanto a su desempeño.

\*Entrevistas: fue pertinente para trabajar la comunicación oral, por demandar un análisis reflexivo para comprender las preguntas y dar respuestas coherentes y estructuradas mediante el uso de un vocabulario amplio, que permita una interacción fluida con el entrevistador.

Las conclusiones finales, fueron elaboradas por las autoras desde las comprensiones producto de la investigación, direccionadas a los objetivos y a los hallazgos significativos:

\* El ejercicio de reconstrucción de la práctica permitió reconocer principios que subyacen en las prácticas de enseñanza del lenguaje oral, las cuales están influenciadas por intereses personales, profesionales y sociales, que se interesaron por ubicar a la didáctica como disciplina de la intervención en cuanto posibilitó, reflexionar sobre la práctica, hacer ajustes y sistematizar los procesos.

\* En las intencionalidades de la docente se hace evidente la transformación en la manera de relacionarse con los estudiantes; el fundamento en hacer del conocimiento un cúmulo de experiencias prácticas y no de saberes, a través de las cuales construyan una idea de mundo desde sus potencialidades.

\* Se concibe al lenguaje como experiencia comunicativa que media las interacciones con el mundo, donde la palabra permite la distribución equitativa del poder y facilita la construcción de posturas críticas y analíticas para participar en la sociedad.

\* El Sistematizar la práctica con el fin de cualificarla, posibilitó hacer seguimiento a los procesos de los niños que trascendió al siguiente nivel (segundo).

\* "... Es importante resaltar, que si bien el habla es una habilidad innata, es posible enseñar a hablar en términos de construir de manera colectiva acuerdos que favorezcan la convivencia y propicien la participación..."

\* Rescatar el video como herramienta para objetivar la práctica, facilitando tomar distancia y reflexionar sobre las acciones que constituyen el ejercicio docente que a su vez configura nuevas formas de enseñar. Además constituyó un corpus de información, que sirvió de memoria para los elementos significativos para socializarlos en espacios académicos y con los padres.



Por último, las autoras presentan como proyecciones: \* La sistematización de las situaciones didácticas implementadas durante el 2009 con los niños de Transición B; \* La propuesta de crear un club de lectura infantil, donde la literatura se convierta en una excusa para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas, donde la oralidad sea protagonista a través de la participación. Y con el fin de hacer una trilogía, se busca: \*Consolidar un grupo de estudio donde se haga apertura para que los docentes compartan sus experiencias de enseñanza de la lengua oral y se reflexione sobre la posibilidad de configurar nuevas didácticas que aporten a la cualificación de la Educación Inicial; \*Hacer un seguimiento del proceso académico de los niños que han protagonizados los videos y evidenciar los posibles beneficios que les aportó la experiencia.

## **2. ANÁLISIS**

En el desarrollo que las autoras hacen de las infancias, se puede afirmar que de manera poco rigurosa hacen uso de los términos: primera infancia, educación inicial y básica primaria, desconociendo conceptualmente su diferencia, pues se infiere que se basan en el rango de edad nada más, lo cual le quita peso al trabajo que ellas de manera juiciosa y rigurosa desarrollan. Para retomar en el análisis

Por otro lado, se resalta el aporte que las autoras hacen en relación con las concepciones propuestas por Tonucci (2007) en donde en la primera, ellas se cuestionan por el lugar del niño en las distintas dinámicas que surgen en la escuela, por lo cual, se infiere que evidencian dos concepciones de infancia en la que el niño es invisible y también es visto desde una mirada homogénea. En la primera por su tamaño y “falta de conocimiento”, lo imposibilita para ser sujeto activo en las propuestas a desarrollar en las instituciones, siendo necesario ser adiestrado por parte del adulto para adquirir habilidades, es decir, para que este lo saque de su

ignorancia, y la segunda porque todos son iguales pues se encuentran en el mismo estado de no saber. Desconociendo de esta manera, los diferentes contextos a los que pertenecen y las distintas situaciones y vivencias que enfrentan los niños.

La segunda concepción, pese a que en ella se menciona que en esta etapa las construcciones hechas por los niños en el contexto familiar son importantes, no se evidencia los procesos que allí ocurren en el que la oralidad está presente en las intervenciones del adulto por medio del préstamo de voz, potenciando otro tipo de lenguajes y paulatinamente desarrollando la oralidad en el niño. Sin embargo, las autoras hacen un reconocimiento a la relevancia de los saberes de los niños, construidos en el contexto familiar evidenciando una concepción de infancia en la que ellos son sujetos cognoscentes y capaces, a quienes hay que tomar en cuenta sus voces desde sus individualidades, siendo la oralidad “un derecho, una política y una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de ciudadanía” (Gutiérrez, 2009). Otro aspecto a resaltar, es la escucha la cual es parte de la oralidad, aunque las autoras la direccionan exclusivamente a los maestros, en tanto al reconocimiento de la voz de los niños para la realización de las propuestas, de todos modos, se rompe con la idea de una relación unilateral en la que el maestro es quien habla y a quien solo se le escucha, para dar paso a una relación bilateral, en la que las voces de los estudiantes y del maestro tienen la misma importancia.

En el desarrollo alrededor del lenguaje y la oralidad, se encuentra que para las autoras es necesario los contextos sociales y la interacción de los sujetos en él, para que de esa manera se desarrolle el lenguaje, por lo cual, es una construcción social. Además resaltan al lenguaje un sentido desde lo contextual en la que los discursos adquieren forma y significado desde el uso que se hace de los mismos. Lo cual es muy importante ya que el lenguaje desde los

desarrollo del trabajo monográfico “¿Solo la palabra comunica?”, se hace énfasis a partir de los planteamientos de Vigotsky quien toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos para la paulatina construcción de conciencia. En ese sentido expone que existen dos procesos derivados los primeros, los procesos psicológicos elementales (ppe) son de “origen biológico; están presentes en los niños y en los animales; se caracterizan por las acciones involuntarias (o reflejas); por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo” (Lucci, 2006, p. 8), donde además se sitúa la memorización, la atención, la motivación, entre otras, y los segundos, los procesos psicológicos superiores (pps) originados en la vida social, donde se sitúa el pensamiento y el lenguaje, donde los contextos sociales son determinantes para su adquisición.

De igual manera, el presente trabajo realiza importantes aportes a nuestro trabajo monográfico, al situar a Halliday (1982) quien hace desarrollos alrededor del lenguaje, indicando que este es un potencial, donde el hablante se reconoce como hablante y oyente, lo cual solo es posible en escenarios sociales, es decir, en medio de la interacción con otros. Esa interacción, permite a su vez que poco a poco el lenguaje cobre diferentes significados y sentidos para su uso.

Así mismo, el lenguaje es reconocido como referente en la construcción de interacciones y vínculos socio-afectivos, que permiten al niño forjar su identidad como sujeto. De aquí se comprende que el lenguaje permite esa relación con los contextos sociales y culturales, en los cuales, el niño va construyendo una idea de mundo, le da significado y lo transforma “De esta manera, la relación del hombre con el mundo no se queda sólo en la experiencia física que perciben los sentidos, sino que a través del sistema semiótico de mediación que es el lenguaje, configura significados, los relaciona, los organiza, crea conceptos, categorías, es decir,

construye conocimientos: los cuales constantemente reflexiona y transforma a partir de nuevas experiencias haciendo de éste proceso una actividad dinámica y constante.” (Rincón & Sierra, 2013, p. 7).

Se deduce que los sustentos conceptuales que las autoras retomaron, los asumieron con la intención de encontrar referentes que guiaran su proyecto, pero a pesar de que hacen una indagación rigurosa, no realizan desarrollos propios que marquen una postura.

En el desarrollo con respecto a la oralidad, las autoras aclaran que su interés está en darle un uso social a través de situaciones reales de comunicación, rescatando las dimensiones socio culturales, políticas y éticas, que permitan a los niños analizar, comprender e interpretar las realidades que los envuelven, lo cual se evidencio en el desarrollo de la propuesta, donde se privilegió el uso del habla en diferentes situaciones informales y formales, con el fin de que en medio de esas relaciones los niños fueran formalizando el uso del habla, mediante la reflexión y el análisis de sus propias intervenciones, con el propósito de hacerse comprender frente a los otros interlocutores y de ese modo, propiciar un dialogo fluido, que contribuyera a la construcción de nuevos saberes.

De lo anterior, se resalta la importancia que las autoras le otorgan a la oralidad en tanto esta existe a través del medio social, y por medio de su ejercicio se potencian aspectos importantes como el desarrollo de buenas relaciones en el marco del respeto, lo que hace que el sujeto piense en el bienestar del otro y de sí mismo, lo cual es posible cuando “el niño comienza a usar activamente los signos a fin de influir en otras personas y obrar sobre los que se hallan a su alrededor. La palabra, como signo provisto de significado socialmente compartido, es el signo más útil en el intento del niño por dominar su entorno. Así, los procesos básicos se transforman fundamentalmente en función del uso que el niño hace del habla como

instrumento para planificar y guiar su actividad. El habla que media la interacción social es empleada como mediadora de la actividad cognitiva.” (Rincón & Sierra, 2013, p. 11).

Además reconocen a la oralidad como una manifestación con significado que permite posicionar al niño como sujeto social a través de la palabra, lo cual es de gran relevancia y se relaciona con nuestro trabajo monográfico, en tanto, se asume a los niños y niñas como sujetos de derechos, al concebirlos pertenecientes a contextos particulares, con saberes y construcciones de mundo propias que varían de acuerdo a sus vivencias y realidades, además como sujetos cognoscentes y capaces, a quienes es necesario tomar en cuenta sus voces desde sus individualidades para hacerlos parte y participes activos dentro de una comunidad.

Lo anterior, fue visible en el desarrollo de la propuesta ya que las autoras tuvieron presentes las voces de los niños en tanto a sus intereses pues ellos elegían los temas a presentar, aportes en el desarrollo de cada actividad en el caso de las exposiciones teniendo el rol de expositores y de público-jurado, sugerencias expresadas a los compañeros como especie de evaluación que ayude a la construcción personal y de nuevos saberes, y situaciones de habla informales en el que saber decir y saber escuchar eran relevantes para posibilitar el dialogo, y donde el contexto familiar de cada uno fue indispensable para conocerlos y reconocerlos de manera única y en ese sentido ubicándolos como sujetos de derechos.

A su vez, las autoras realizan un recorrido de la oralidad y su incursión en la escuela, retomando textos que en la actualidad guían a los docentes en su labor dirigido a la educación inicial. Lo cual es importante y se resalta porque permite conocer de manera puntual qué concepción tienen de oralidad y cómo proponen trabajarla. Sin embargo, se resalta el libro de Orientaciones Curriculares para el Campo de Comunicación, Arte y Expresión, ya que da importancia a la voz del niño en el aula, porque reconoce que a pesar de ser una condición

innata del ser humano no se desarrolla de manera natural, necesita de una orientación que permita disponer de múltiples interacciones bajo un sistema de reglas y pautas entre ellas: escuchar, respetar el turno, explicar el punto de vista.

Por otro lado, en el trabajo se retoma el dialogo como elemento pedagógico comunicativo y relacional, logrando introducir mejoras en el aula, a su vez que el ejercicio pedagógico sea una práctica democratizadora, desde la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que de esa manera comprendan la realidad y aporten a la sociedad. Desde lo anterior, se resalta la importancia que se le da al dialogo, sin embargo, no se expone de manera más clara como el dialogo potencia a la oralidad, por ello, se hace necesario exponer aspectos que permitan reconocer que como genero discursivo que se da en los contextos sociales, el dialogo permite que el niño reconozca a otros y en esa relación “llegar a acuerdos, a reconocer el conflicto como parte de la configuración del principio de alteridad, pues sin el otro, sencillamente no existimos y en esa medida aprende, que lo deseable no es la ausencia del conflicto como tal, sino como éste se convierte en la posibilidad para aprender a encontrar soluciones en el marco de una negociación dialogada, al llegar a acuerdos en el intercambio y la escucha de diferentes puntos de vista que legitiman la toma de la palabra, la aceptación de los turnos, condiciones relacionales desde las cuales se favorecen contextos mentales compartidos en el marco de relaciones de reciprocidad y mutualidad promovidas por el diálogo que potencian su formación como sujeto político y cultural” (Rincón & Sierra, 2013, p. 16). Es por ello, que el dialogo permite construir nuevos conocimientos, lo cual es posible a través del intercambio de enunciados en donde se rotan los papeles de hablantes y oyentes, en el que la escucha permite comprender el sentido del enunciado para poder dar respuesta. En este proceso, el niño y la niña se van empoderando de

la palabra, encontrando en ella la posibilidad de ser y de expresar sus sentires y pensamientos, a su vez, se van configurando como sujeto de derechos.

En el proceso de la propuesta, las autoras usan como estrategias las exposiciones para formalizar el desarrollo oral de los niños; la lectura en voz alta con la cual se pretende mejorar el desempeño para comprender lo leído y hallar gusto por la lectura; y las entrevistas con el fin de dar respuestas coherentes y estructuradas haciendo uso de un vocabulario amplio que permita establecer una interacción fluida con el entrevistador, lo que implica a su vez, una presencia activa entre los interlocutores, una alternancia en las intervenciones y un intercambio de información. A partir de esto se infiere que parte del interés está en que los niños oralicen correctamente, pero además en dicho proceso ellos sean reflexivos a partir de las observaciones hechas por los compañeros y la maestra, en un acompañamiento intencional y sistemático llevado a cabo por las autoras, lo cual se evidencia en el desarrollo de la propuesta. De lo anterior se puede inferir, que ellas buscan potenciar la oralidad no desde la legitimación de una forma “incorrecta” o “correcta” de hablar, sino a la potenciación de dichas construcciones anteriores a la escuela en torno a la apropiación de elaboraciones más complejas que les permitan desenvolverse en distintos ámbitos comunicativos.

En cuanto a los desarrollos alrededor de la didáctica, es relevante reconocer como esta es definida como “la conciencia” del docente que le permite pensar y re-pensar su quehacer, fomentando la reflexión en la que se deduce se pregunta por el por qué y él para qué, resignificando la labor del docente que propone e investiga y no que busca reproducir elaboraciones que hacen agentes ajenos a la educación. También, es interesante como las autoras buscan mostrar, que si es posible que los docentes creen nuevos conocimientos que

aporten a la educación alrededor de la oralidad con la educación inicial, y en ese sentido se les de importancia.

Para finalizar, se destaca el trabajo juicioso realizado por las autoras, en donde el nivel conceptual aporta significativamente al trabajo monográfico ¿Solo la palabra comunica?, ampliando nuestra mirada alrededor de los tópicos propuestos por ellas, en el que además se reconoce que existe un interés y compromiso por los niños y niñas menores de seis años en Bogotá, donde la oralidad cumple un papel fundamental en su desarrollo, por lo cual debe haber conciencia y responsabilidad por parte de los maestros al potenciarla de manera intencional, pues puede ser la actividad del lenguaje más importante, ya que posibilita de manera más significativa y sencilla las actividades de leer y escribir.

#### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE LA PRESENTE RESEÑA**

Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013) “Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia”

**Anexo 11:** Comunicado Biblioteca de Paiba de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integración de los elementos técnicos de los medios de comunicación para el mejoramiento de la oralidad en los preescolares.





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**BIBLIOTECA  
CIRCULAR No.006**

**DE: DRA. ENITH MIREYA ZARATE PEÑA  
JEFE SECCIÓN BIBLIOTECA UDFJC**

**PARA: COMUNIDAD ACADÉMICA**

**ASUNTO: PROCESAMIENTO DE TRABAJOS DE GRADO DEL AÑO 2004 AL  
2014 POR EL SISTEMA DE BIBLIOTECA.**

**FECHA: Bogotá, 13 de Abril de 2015**

De manera atenta informamos que el Sistema de Bibliotecas, como plan de mejoramiento inicia con el Análisis de la Información Bibliográfica de trabajos de grado de los diferentes Proyectos Curriculares, para el periodo 2004 al 2014 ubicados en las diferentes Bibliotecas del Sistema.

Este Plan de mejoramiento permitirá que los registros una vez vinculados al catalogo del Sistema de Información Bibliográfico (SIB) de la Biblioteca, podrán ser consultados directamente en el mismo, garantizando así una mejor búsqueda y recuperación de información.

Por lo anterior a partir de la fecha el servicio de préstamo de Trabajos de Grado entre el año 2004 al 2014, será suspendido temporalmente y se activará en el transcurso del segundo semestre académico de 2015.

Agradezco su atención y colaboración.

Cordialmente

**ENITH MIREYA ZARATE PEÑA**  
Jefe Sección Biblioteca  
Universidad Francisco José de Caldas