

LA ORALIDAD EN EL TRABAJO POR RINCONES DE JUEGO  
UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INFANCIA TEMPRANA  
DEALDEAS INFANTILES SOS COLOMBIACENTRO SOCIAL CAZUCA

THANIA CHAVES GUEVARA  
LEIDY YINNETH CORTÉS ARDILA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ  
2013

LA ORALIDAD EN EL TRABAJO POR RINCONES DE JUEGO  
UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INFANCIA TEMPRANA  
DEALDEAS INFANTILES SOS COLOMBIACENTRO SOCIAL CAZUCA

THANIA CHAVES GUEVARA  
LEIDY YINNETH CORTÉS ARDILA

Trabajo de tesis para optar al título de Licenciado en educación infantil

Magíster ED. José Ignacio Galeano  
Director

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ  
2013

## **AGRADECIMIENTOS**

Al culminar un ciclo de nuestras vidas que abre paso a nuevas experiencias formativas para cada una de nosotras, queremos agradecer a las personas e instituciones que sin su ayuda no se hubiera podido llevar a cabo el proyecto, pues creyeron en nuestro potencial y permitieron que nos desempeñáramos personal y profesionalmente para llevar éste a buen fin.

Agradecemos de manera especial a nuestra maestra de práctica Yolanda Vega quien apoyó constantemente el trabajo que realizamos y nos hizo conscientes de la importancia de trabajar con ambientes creados con y para la infancia, el cual fue propicio para la fundamentación de nuestro proyecto. Además de ello por la comprensión y apoyo en los momentos difíciles y de salud por los que atravesamos a lo largo de esta etapa.

De manera sincera queremos agradecer al Maestro José Ignacio Galeano, nuestro Tutor, quien nos acompañó de cerca y asesoró constantemente impulsando a llegar a la meta propuesta, luego de varios inconvenientes que pusieron en riesgo la realización del mismo.

Queremos extender nuestros agradecimientos a la institución Aldeas Infantiles SOS Colombia: Centro Social Cazucá, a su directora Ana Rubiela Hamon y a su equipo humano de trabajo, por abrirnos sus puertas y permitir indagar sobre sus prácticas sin limitación alguna; también por darnos la confianza de llevar a cabo un proyecto en su institución creyendo en nuestras capacidades y amor por la infancia.

A la Maestra Saide Macias, coordinadora de niñez del Centro Social Cazucá, quien motivo y siguió de cerca el trabajo, ayudándonos a resolver dificultades que se presentaron a lo largo de este camino, mostrándonos con una gran sonrisa que el trabajo por la niñez es un compromiso y una responsabilidad enorme que no debe ser dejada de lado.

Para las maestras María Inés Ladino, Deisy Piraban y Rosa García, que compartieron el proceso de investigación y participaron acompañándolo sacrificando algunas tardes con su familia para contribuir con sus experiencias en nuestro proyecto.

Para la Universidad Pedagógica Nacional quien nos brindo la posibilidad de ver la educación de otra manera y motivó a soñar una educación distinta para miles de niños y niñas.

Finalmente a nuestras compañeras y amigas, que vivieron de cerca nuestro proceso y crecimiento a lo largo de nuestra carrera universitaria y que siempre estuvieron en cada momento que las necesitamos, por su apoyo comprensión y cariño mil gracias.

*Thania Chaves y Leidy Cortés*

Hoy agradezco enormemente a mi familia que siempre creyó y apoyó mis decisiones, sin limitar mis sueños y anhelos, haciéndome ver que todo lo que me proponía era posible: A mi padre por sus consejos y grandes esfuerzos por sacar adelante mi sueño de ser licenciada; También quiero agradecer a mi madre, pues gracias a ella soy quien soy y por quien decidí elegir esta hermosa profesión, la cual ha apoyado y seguido de cerca, aportando con su experiencia y creatividad, quien a pesar de ahora no estar conmigo, comparte su alegría y orgullo desde el país extranjero; A mis hermanos Camilo y Sebastián que han caminado conmigo y saben cuán importante es éste logro en mi vida.

Quiero agradecerle a mi compañera y amiga de trabajo Thania quien por cosas de la vida termino acompañando este deseo y alimentó con su empeño y dedicación el desarrollo de este proyecto, que además de aportarme conocimiento se convirtió en una persona incondicional con la que trabaje de la mano.

Para terminar quiero darle las gracias a Alex, un ser maravilloso que ha irradiado mi vida personal y profesional de conocimientos, triunfos y alegrías. Que con su ayuda, experiencias y valiosos aportes, ha motivado a la culminación de éste peldaño el cual da inicio a otra etapa de mi vida de la cual espero seguir compartiendo a su lado.

*Leidy Cortés*

Agradezco a mi familia quien siempre creyó en mí, aún en las adversidades, a mi padre y a mi madre quienes a pesar de la distancia que nos separaba depositaron su confianza, amor y comprensión en el largo camino que recorrí. Hoy con orgullo puedo decir que soy quien soy gracias a sus enseñanzas, a los valores que me inculcaron desde niña y, sobre todo, al gran amor que siempre me brindaron; a mi cuñado José Espitia y a mis hermanas Cristina, Yamile, Milena y Diana quienes con su apoyo, consejos, regaños y enseñanzas acompañaron un sueño que por momentos no creí alcanzar.

A mis tíos Miguel, Aurelio y a sus esposas quienes en la culminación de esta etapa estuvieron apoyando mi crecimiento personal y profesional.

Por último a mi compañera Leidy porque compartió conmigo sus conocimientos para hacer realidad mi meta profesional. Además por vivir junto a mí, momentos de tristeza y alegría que no faltaron en el proceso de culminar una etapa de mi vida.

*Thania Chaves Guevara*

## **DEDICATORIA**

A mis abuelitas Estrella y Eufrasia quienes partieron sin poder compartir esta alegría conmigo, pero que sé que donde quiera que estén, se sentirán orgullosas de este escalón al que acabo de llegar.

Y a cada uno de los niños y niñas que hicieron parte de nuestro proyecto que con sus sonrisas llenaran el mundo de sueños y deseos que forjaran y cumplirán, llevando un recuerdo en sus corazones.

*Leidy Cortés*

A mi familia quien es el motor de mi vida y me impulsa a trascender espiritual y profesionalmente.

*Thania Chaves*

## RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La oralidad en el trabajo por rincones de juego “una experiencia pedagógica con niños y niñas del nivel infancia temprana de Aldeas Infantiles SOS Colombia Centro Social Cazucá”
<b>Autor(es)</b>	Chaves Guevara Thania; Cortés Ardila Leidy Yinneth
<b>Director</b>	José Ignacio Galeano
<b>Publicación</b>	Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 203 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Oralidad, juego, rincones de juego, educación inicial, lenguaje, comunicación oral.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado tipo Proyecto Pedagógico para la Licenciatura en Educación Infantil, el cual fue desarrollado durante dos años de práctica pedagógica, en Aldeas Infantiles SOS Colombia: Centro Social Cazucá, que buscaba fortalecer la oralidad de los niños y niñas de los niveles infancia temprana uno y dos a partir de la estrategia de rincones de juego.</p>

3. Fuentes
<p>Baena, Luis Ángel “Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua” en revista Lenguaje N° 17, Cali: Universidad del Valle, 1989.</p> <p>Morales, Rosa Bojacá, Blanca (2002): ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula. Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Bogotá (Colombia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas.</p> <p>Sarlé, Patricia. (2008) (Coord.). Enseñar en Clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc.</p> <p>Estrada, A. (2005). High/ Scope una Propuesta Innovadora en Educación. Tesis. México: Universidad Pedagógica nacional.</p>

Garvey, Catherine Guerra Miralles, Alfredo .Edición: 3a.ed. El juego infantil. Madrid: Ediciones Morata 1983.

#### **4. Contenidos**

El documento inicia con la introducción, la cual da cuenta de lo que se desarrolló en el proyecto pedagógico, realizado en el Aldeas Infantiles SOS Colombia, Centro Social Cazucá. De manera general, con la realización de éste se pretende dar un lugar a la oralidad y las posibilidades que proporciona en los niños y niñas soportándose en la estrategia de Rincones de juego.

Ésta tesis se sostiene bajo cuatro conceptos claves: Educación inicial, oralidad, rincones de juego y juego.

El proyecto se organiza a partir de once apartados. El primero, da cuenta del marco contextual en el que se muestran algunas características de la institución el segundo apartado, muestra una caracterización de los niños y las prácticas de las maestras titulares referentes a la Oralidad el tercero, contiene los intereses investigativos, los cuales llevan a la pregunta o problemática de la propuesta que motiva a las maestras en formación a desarrollar el presente trabajo el cuarto es la justificación del porqué se quiso fortalecer la oralidad por medio de rincones de juego el quinto, deja ver la parte conceptual del trabajo que es desarrollada con los tres grandes conceptos: oralidad, juego y rincones de juego en el sexto apartado, se dejan ver los objetivos que se plantearon las maestras en formación en el séptimo apartado, se encuentra la manera en la que se desarrolló, es decir el diseño metodológico, que deja ver como se trabajó con los niños y niñas, el cual se organizó por diferentes fases, las cuales permitieron que se llegara a buen fin con el proyecto en el octavo apartado, se habló del desarrollo de la propuesta en los grupos un noveno apartado de análisis, recoge de alguna manera todo el trabajo, partiendo de lo conceptual, lo vivido en las sesiones con los niños y niñas y los conversatorios que realizaron con las maestras titulares el décimo concluye el trabajo y da las consideraciones finales del mismo el último, muestra los referentes bibliográficos con los que se trabajó.

#### **5. Metodología**

Para el presente proyecto se tomaron algunos elementos de la investigación Acción Pedagógica IAPE, haciendo parte de una investigación cualitativa en la cual las maestras reflexionaron sobre su práctica y que hacer docente.

La propuesta se desarrolló en cuatro fases: fase de reconocimiento de las practicas pedagógicas de las maestras, fase de formulación/ construcción de la propuesta, fase de realización de la propuesta la cual se dividió en tres momentos: Creación de rincones, trabajo por rincones y cambio de rincones por último se realizó la fase de resultados/ informe final.

La recolección de datos se realizó a partir del diseño de matrices de análisis, grabaciones de voz y fotografías.

## 6. Conclusiones

El trabajo por rincones de juego permeó las prácticas de las maestras participantes y también de otras, en la institución, quienes se sintieron atraídas por esta propuesta, que no sólo cambió los espacios, sino que generó una mirada distinta en cuanto ala oralidad y el juego

El trabajo por rincones de juego permitió que los niños y las niñas de infancia temprana uno (1)e infancia temprana dos (2) utilizaran con mayor frecuencia la oralidad para comunicar sentimientos, sensaciones, deseos, acciones, entre otras, lo que llevó a que los niños y las niñas fortalecieran sus relaciones comunicativas tanto con las maestras como con sus pares.

Este trabajo además de lograr fortalecer los procesos orales permitió que se crearan normas, relaciones de amistad, de colaboración y por lo mismo generó que la agresividad de los niños hacia sus compañeros disminuyera.

La propuesta hizo que se lograra entrar en un campo más reflexivo del quehacer docente, pues permitió que se viviera el proceso de creación, de implementación, de recolección y análisis de la información, lo que logró una visión más realista del trabajo como maestras próximas a recibir el título de licenciadas en Educación Infantil, quienes se enfrentarán a diferentes contextos y realidades, en las cuales deben desenvolverse.

<b>Elaborado por</b>	Thania Chaves Guevara Leidy Yinneth Cortés Ardila		
<b>Revisado por</b>	José Ignacio Galeano		
<b>Fecha Elaboración Resumen</b>	14	Mayo	2013



## TABLA DE CONTENIDO

RAE

INTRODUCCION

1. MARCO CONTEXTUAL .....	14
1.1. Contexto Local .....	14
1.2. Contextualización de Aldeas Infantiles SOS Colombia .....	15
1.3. Contextualización del Centro Social Cazucá .....	16
1.3.1. Planta física. Las instalaciones del Centro Social Cazucá, son viviendas familiares arrendadas, cuentan con cuatro (4) casas, tres (3) de ellas adaptadas para la atención de los niños y la última para la sede administrativa con algunos salones. ....	17
2. CARACTERIZACIÓN .....	19
2.1 Caracterización de la práctica pedagógica de las maestras en formación .....	19
2.2. Caracterización de las funciones de las maestras titulares.....	20
2.3. Caracterización de los niños y niñas.....	23
2.3.1. Caracterización infancia temprana uno (1).. .....	23
2.3.2. Caracterización Infancia Temprana dos (2).. .....	26
3. INTERESES INVESTIGATIVOS.....	29
3.1. Situación problémica:.....	29
4. JUSTIFICACIÓN.....	31
5. MARCO CONCEPTUAL.....	34
5.1. Educación Inicial en Colombia .....	36
5.2 La oralidad en la educación inicial .....	39
5.2.1 La oralidad.....	39
5.2.2. Funciones del Lenguaje.....	43
5.2.3 Didáctica del lenguaje oral.....	51

5.2.4 La Oralidad en Colombia.....	60
5.3 Juego.....	61
5.3.1. El término juego.....	62
5.3.2. El juego en la infancia.....	65
5.3.3. El juego en el desarrollo infantil.....	66
5.3.4. El juego en la educación inicial.....	67
5.3.5. Juego en currículos de Educación Inicial.....	68
5.3.6. La tensión jugar – aprender.....	73
5.4 Los Rincones de juego.....	77
5.4.2. La Estrategia de Rincones de Juego:.....	80
5.4.3. El maestro en la estrategia de rincones de juego.....	82
5.4.4. Ambientes en la estrategia de rincones de juego.....	84
5.4.5 Experiencia Reggio Emilia:.....	86
5.4.6. High Scope.....	87
6. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	91
6.1. Objetivo general:.....	91
6.2. Objetivos Específicos:.....	91
6.3. Enfoque investigativo.....	91
7. DISEÑO METODOLÓGICO.....	97
7.1. Planeaciones.....	98
7.2. Instrumentos para la recolección de datos. (Ver anexo 2 y 3).....	99
7.3. Fases del trabajo de grado.....	100
7.3.1. Fase de reconocimiento de las prácticas pedagógicas de las maestras. ...	100
7.3.2. Fase de formulación/construcción de la propuesta.....	101
7.3.3. Fase de realización de la propuesta.....	101
7.3.4. Fase de resultados / informe final.....	103
7.3.5. Proceso de análisis:.....	104
8. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	104
8.1. Cómo se vivió la propuesta con las maestras.....	104

8.2. Cómo se vivió la propuesta en los grupos de infancia temprana .....	107
8.2.1. Infancia temprana uno. ....	107
8.2.2. Infancia temprana dos. ....	111
9. ANÁLISIS .....	115
9.1. Rincones: .....	119
9.1.1. ¿Qué son los Rincones de juego? .....	119
9.1.2. ¿Cómo se desarrolló la estrategia de Rincones de Juego desde los momentos de Planear, Trabajar y Recordar de la metodología High Scope, para rescatar el papel de la maestra en la implementación de la propuesta? .....	123
9.2. Oralidad .....	130
9.2.1. ¿Cuáles fueron las relaciones orales que se establecieron en los niños y niñas en los rincones de juego? .....	131
9.2.2. ¿Qué piensan las maestras acerca de la oralidad y de su trabajo en el Centro Social? .....	134
9.2.3. ¿Qué experiencias orales se evidenciaron en la relación entre maestras y niños? .....	136
9.3. Juego .....	143
9.3.1. ¿Qué juegos desarrollaron los niños y las niñas en los Rincones de juego? .....	144
10. REFLEXIONES FINALES .....	150
11. BIBLIOGRAFÍA. ....	152
12. ANEXOS .....	158
12.1. Anexo 1. Propuesta inicial entregada a maestras y a la institución antes de comenzar la implementación del proyecto. ....	158
12.2. Anexo 2. Plantilla Matriz observación Niños .....	171
12.3. Anexo 3. Plantilla Matriz Maestras .....	173
12.4. Anexo 4. Primer Taller de maestras.....	175
12.5. Anexo 5. Matriz De Analisis Y Observación De Niños Y Niñas Infancia Temprana 1 y 2.....	187

## INTRODUCCIÓN

El siguiente documento da cuenta de la elaboración y desarrollo del trabajo de grado, bajo la modalidad<sup>1</sup> de Proyecto Pedagógico<sup>2</sup> llevada a cabo en el Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles S.O.S. Este Proyecto Pedagógico, de manera general, busca visibilizar el lugar de la oralidad y la posibilidad de su desarrollo en la estrategia pedagógica de Rincones de Juego. Por ello, la fundamentación está alrededor de los conceptos de Oralidad, Juego y el trabajo por Rincones.

Igualmente, el Proyecto Pedagógico pretende permear las prácticas de las maestras titulares por medio de la reflexión continua concretada en el desarrollo de tres conversatorios en los que se participó activamente y dialogó con las maestras.

Al ser la reflexión un lugar común en este trabajo, tanto en las diferentes acciones que se desarrollaron con las maestras de la institución y el trabajo puntual de las maestras en formación de manera directa con los niños y las niñas, se consideró investigativamente pertinente traer algunos aspectos de la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) en tanto sus bases resultan útiles para comprender éste tipo de investigación.

Dentro de lo logrado, evidentemente se alcanzó a realizar un trabajo que ha irradiado la cotidianidad de la institución, las vidas de las maestras como maestras, y los procesos orales de los niños y niñas. Desde luego, ha transformado a las maestras en formación en tanto vivieron de manera reflexiva su práctica pedagógica y comprendieron con mayor profundidad el trabajo alrededor de la oralidad.

---

<sup>1</sup> Las modalidades de Proyecto de Grado avaladas por la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN son: Proyecto Pedagógico, Monografía, Sistematización y Estado de Arte, las cuales están soportadas en el documento *El trabajo de grado en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN* (2008).

<sup>2</sup> Se entiende el proyecto pedagógico como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica. Cuando en este proceso se crean nuevas posibilidades de lo presente y éstas posibilidades aparecen como opciones realizables, se tiene un proyecto pedagógico.

El Proyecto Pedagógico está organizado en once grandes apartados, distribuidos de la siguiente manera: el primer apartado presenta el marco contextual en el que se evidencian características generales de la institución y su ubicación geográfica, para luego dar lugar a particularidades propias de la sede en la que ésta se encuentra; el segundo apartado, da cuenta de la identificación de las prácticas pedagógicas de las maestras en formación, de las funciones de las maestras titulares y por último se caracterizan a los grupos de infancia temprana uno y dos; en el tercer apartado se mencionan los intereses investigativos en el que se evidencia la problemática y se formuló la pregunta de investigación el cuarto apartado justifica la importancia de promover la oralidad en los niños y niñas y las razones por las cuales se decidió elegir los rincones de juego, para fortalecer la oralidad en los niños de infancia temprana uno y dos; el quinto apartado es el marco conceptual, el cual sustenta la propuesta, en estese desarrollan cuatro ejes conceptuales principales: educación inicial, oralidad, juego y los rincones de juego el sexto apartado muestra los objetivos y el enfoque investigativo en el séptimos e encuentra el diseño metodológico que evidencia la metodología organizada en fases para la implementación y desarrollo del proyecto un octavo apartado menciona cómo se desarrolló e implementó la propuesta en los diferentes grupos de infancia temprana el noveno apartado da cuenta del análisis del trabajo realizado respecto a la información registrada y la relación que tiene ésta con el marco conceptual y con la experiencia en la práctica el décimo apartado contiene las conclusiones a las que se llegaron luego de vivenciar la experiencia pedagógica de rincones de juego por último, en el apartado once, se encuentra la bibliografía de los documentos que han servido de referentes en el proyecto pedagógico.

## **1. MARCO CONTEXTUAL**

En este apartado se presenta el contexto general en el que se desarrolló el Proyecto Pedagógico “La oralidad en el trabajo por rincones de juego una experiencia pedagógica con niños y niñas del nivel de infancia temprana de Aldeas Infantiles SOS Colombia, Centro Social Cazucá”. Está compuesto por tres partes, la primera hace referencia al contexto local, en el cual se menciona la ubicación geográfica y socioeconómica de la institución. La segunda, presenta las características que definen a la organización Aldeas Infantiles SOS. En la tercera parte se caracteriza específicamente al jardín en donde se realizó las prácticas pedagógicas: el Centro Social Cazucá.

### **1.1. Contexto Local**

Aldeas Infantiles SOS Colombia: Centro Social Cazucá se encuentra ubicado en el municipio de Soacha Cundinamarca, en los Altos de Cazucá. Se inicia realizando una breve descripción de este sector.

Gran parte de este sector comenzó a formarse por invasiones de terrenos (lugares no legalizados), que no contaban con ningún servicio público disponible, aunque actualmente solo se encuentran algunos sectores sin servicios públicos. Muchas maestras titulares que viven en Cazucá, dan cuenta de esta situación, en tanto afirman que no cuentan con el servicio de agua y alcantarillado, pues cada tercer día un carro tanque va a su barrio a suministrarles agua, por lo que los habitantes deben recolectarla para los próximos días. El problema de la falta de alcantarillado, afecta a la institución en tanto ésta hace parte de la comunidad que vive tal situación. Cuando llueve hay temor de que se inunden las calles, se presenten malos olores, aguas estancadas, llevando así enfermedades y emergencias sanitarias.

Las viviendas que están cercanas al Centro Social son de 1 a 3 pisos la mayoría son adecuadas para colocar negocios y otras para arrendar también hay conjuntos

residenciales de casas y apartamentos, en los cuales viven algunos niños de esta institución. La actividad económica informal y formal se refleja en una explosión de comercio: negocios de diferente carácter como comidas, supermercados, ropa, juguetes, etc., siendo para la población de gran ayuda, ya que son negocios que ofrecen precios bajos.

Algo relevante de lo encontrado en Cazucá, es la variedad de jardines infantiles debido al gran número de niños menores de 5 años que habitan el sector sus padres son muy jóvenes y trabajan para llevar el sustento a sus hogares es así que estos jardines les brindan la facilidad de tenerlos un tiempo, mientras ellos trabajan. Dichas instituciones, son creadas dentro conjuntos residenciales, salones comunales o casas, siendo de carácter privado de bajo costo. Es importante mencionar que el único jardín infantil ubicado en el sector que presta un servicio comunitario es el Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles SOS Colombia. A continuación se presentan algunas características de esta organización.

## **1.2. Contextualización de Aldeas Infantiles SOS Colombia**

Aldeas Infantiles SOS “ es una organización no gubernamental, internacional, de ayuda al desarrollo, que trabaja desde 1949 para cubrir las necesidades de los niños y defender sus intereses y derechos” (Aldeas SOS,2012).

La institución busca con su visión mantener un vínculo constante con las familias, en tanto se preocupa por las relaciones que hay entre los padres y los pequeños que están allí. Esto lo concretan en diferentes momentos como por ejemplo a la llegada de los niños al jardín, en las reuniones que se hacen en la institución con los padres, la ayuda psicológica que les prestan, pensando en el bienestar y protección de los niños y niñas.

El Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles SOS, busca velar por los derechos de los niños y niñas en sectores vulnerables uno de sus centros se encuentra en el municipio de Soacha Cundinamarca, dentro del cual se desarrolló el trabajo. A continuación se

presenta un apartado en el que se explicita de manera específica algunos elementos referidos al Centro Social Cazucá.

### **1.3. Contextualización del Centro Social Cazucá**

El Centro Social Cazucá, mantiene relaciones con diferentes organizaciones (bancarias, particulares, públicas, etc.) que realizan aportes económicos y materiales. Dentro de ellas está el ICBF -Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- que, entre otros aspectos, se encarga de regular el trabajo con la primera infancia, y de llevar a cabo el proceso de crecimiento y desarrollo (talla y peso) de los niños y las niñas. Además hace aportes nutricionales y económicos a la institución, destinados estos últimos a suplir en parte los pagos a las maestras.

Se caracteriza por ser una institución de educación convencional, no escolarizada. Convencional porque funciona como un jardín, cuyo trabajo se realiza en unos horarios y rutinas específicas con los niños y niñas para el fortalecimiento de su desarrollo, el fortalecimiento familiar y la atención integral y comunitaria y no escolarizada, en tanto no hace parte del sistema educativo formal, porque no pretende unificar los aprendizajes de los niños y niñas, regidos por la educación formal de las escuelas, que exige que egresen con determinados conocimientos para iniciar otro nivel por el contrario, busca y reconoce la individualidad de los procesos y desarrollo de los niños enfocándose en el fortalecimiento de las potencialidades y protección de la niñez.

El Centro Social está conformado por 10 grupos, cada uno con aproximadamente 14 niños y niñas, que están a cargo de una madre comunitaria o maestra<sup>3</sup>. Estos grupos oscilan entre las edades de 2 a 5 años. La población que es atendida pertenece a los estratos 1 y 2, alguna es población en situación de desplazamiento. Un dato importante es que algunos de ellos están de manera temporal a causa del continuo movimiento y

---

<sup>3</sup>Entendemos que las mujeres que están a cargo de los niños y niñas son ante todo maestras, por lo tanto utilizaremos indistintamente la categoría de Maestras o eventualmente Madres comunitarias.



cambio de vivienda de sus familias o por retiros voluntarios cuando no se cuenta con los requerimientos exigidos por la institución, entre otras razones.

Para tener mayor claridad sobre la organización de los grupos se mencionan algunas características de las instalaciones físicas del lugar en el que se desarrolló la propuesta.

**1.3.1. Planta física.** Las instalaciones del Centro Social Cazucá, son viviendas familiares arrendadas, cuentan con cuatro (4) casas, tres (3) de ellas adaptadas para la atención de los niños y la última para la sede administrativa con algunos salones.

La sede en donde las maestras en formación realizaron su práctica, cuenta con tres pisos en los dos primeros hay cuatro (4) salones de infancia temprana y en el tercero queda la terraza, la cual no es utilizada por los niños y niñas, ya que no es permitido por ser un lugar inseguro.

En la siguiente imagen podremos apreciar la distribución de los espacios del primer y segundo piso de esta sede.

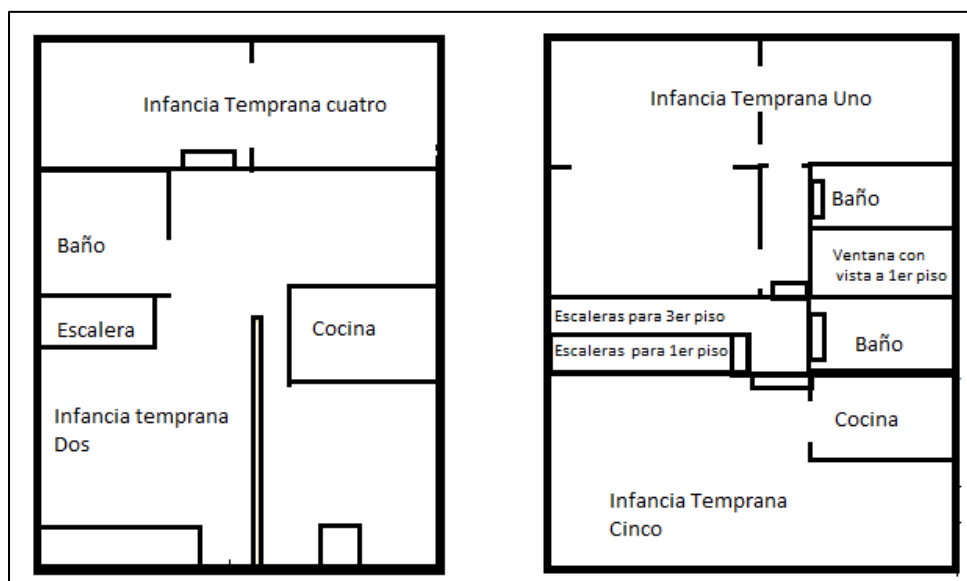


Imagen1: Distribución de los espacios del primer y segundo piso

Como se mencionó anteriormente las instalaciones son viviendas adaptadas, por lo tanto no cuentan con zonas de juego y recreación, algunas veces las maestras titulares optan por salir a parques cercanos. Esto es una situación que dificulta el trabajo en los espacios, al punto en el que los niños no tienen un acercamiento a lugares al aire libre casi siempre las actividades propuestas se realizan en un mismo espacio, “el salón”.

El lugar donde se encuentra el grupo de infancia temprana uno (1), es incómodo para el trabajo con los niños, el espacio está dividido por tres columnas, las cuales impiden la visibilidad de todos. A pesar de estos inconvenientes, la maestra ha distribuido el espacio de tal manera que sea aprovechado por los niños y las niñas, es por esto que asigna a cada uno una función: un lugar para dormir, otro para jugar y por último, uno en donde se ubican las mesas (los niños desayunan, almuerzan y desarrollan las actividades en el día). Más adelante, en el documento, se podrá identificar como esta situación ha motivado, en parte, el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica, en tanto nos hemos basado en un trabajo alrededor de la organización de espacios, tal y como se deriva del trabajo por Rincones.

En este grupo, se encontraban los niños más pequeños 24 a 26 meses del Centro Social y estaban ubicados en el segundo piso de la casa, lo cual permitía que al subir y bajar escaleras ganaran diferentes aspectos de su motricidad, sin embargo, también había problemas en esta distribución, por ejemplo, en caso de emergencia los niños no podían bajar rápidamente, pues todavía estaban en proceso de fortalecer este tipo de desarrollos.

Infancia temprana dos (2), contaba con niños de 27 a 30 meses, en el que se hacía uso de dos espacios. Uno era el salón en donde estaban habitualmente, en el que se encontraban mesas. En el salón contiguo se había organizado el material didáctico y se utilizaba como el sitio de dormir en horas de la tarde.

Es pertinente mencionar que estos espacios siempre permanecían limpios por el continuo aseo que hacían las maestras titulares en cada cambio de los momentos que

realizaban a diario (desayuno, ubicación de las colchonetas, momento de intervención pedagógica y almuerzo), ellas se preocupaban por el bienestar de los niños y por mantener el salón adecuado para que se sintieran a gusto al vivir cada momento del día. Esa era sólo una de las funciones de las maestras titulares, pero es importante incluir la labor que desempeñaban diariamente en el jardín.

En aras de conocer y ampliar dicha labor, se ha diseñado un apartado en el cual se hace referencia a las maestras titulares e igualmente a las personas participantes en el proceso de esta propuesta. Más adelante lo expondremos.

## **2. CARACTERIZACIÓN**

Este apartado hace referencia a la caracterización de la población con la que se ha realizado la propuesta pedagógica. En primer lugar, se hablara de la práctica pedagógica de las maestras en formación, en segundo lugar, las funciones que ejercen las maestras titulares, y finalmente se ha caracterizado a los niños y las niñas de los grupos de infancia temprana uno (1) y dos (2), que fueron los grupos con los que se implementó la propuesta.

### **2.1 Caracterización de la práctica pedagógica de las maestras en formación**

Este apartado se realiza con el fin de centrar y enfocar el surgimiento de los intereses investigativos, es necesario para ello mencionar que como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN – Universidad Pedagógica Nacional -, se desarrollaron prácticas pedagógicas desde el segundo (2) semestre del año 2011 en el Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles S.O.S. Colombia.

Ésta práctica ha consistido principalmente en la elaboración de planeaciones para el trabajo pedagógico y la caracterización de los niños y las niñas y el apoyo al trabajo pedagógico de las maestras titulares.

En el semestre 2011- 2 se realizó una rotación por todos los grupos del jardín con el fin de conocer a los niños y niñas de éste, así mismo con el propósito de realizar el proyecto de investigación y tener propuestas para el trabajo con los niños. En el año 2012 se tomó la decisión de ubicar a las maestras en formación en un grupo fijo, de la siguiente manera:

<b>PRACTICANTE UPN</b>	<b>GRUPO A CARGO</b>	<b>MAESTRA ALDEAS</b>	<b>EDADES DE LOS NIÑOS (AS)</b>	<b>CANTIDAD DE NIÑOS (AS)</b>
Thania Chaves Guevara	Infancia Temprana uno (1)	Deisy Piraban	24 a 26 meses	17
Leidy Cortés Ardila	Infancia Temprana dos (2)	María Inés Ladino	27 a 30 meses	18

Tabla 1. Distribución de los grupos de las maestras en formación en el periodo 2011-2.

En los momentos pedagógicos que se establecieron en dichos grupos, para el trabajo con los niños y niñas, se utilizaron acciones básicas como las rondas, canciones y cuentos infantiles, intentando interactuar permanentemente con ellos y ellas. Además, se tuvo en cuenta la sugerencia de la coordinadora de práctica, la cual motivo a las maestras en formación a seguir sus intereses, por lo que se realizó un trabajo específico referido al juego y el trabajo propio del Centro Social.

## **2.2. Caracterización de las funciones de las maestras titulares**

La siguiente caracterización fue realizada en el semestre 2012-1 por las maestras en formación, por esta razón el tiempo en que se encuentra escrita es el presente, pues fue en esa época que se escribió lo que se mostrará a continuación:

Las prácticas pedagógicas de las maestras, se caracterizan por la realización de actividades para los niños y niñas a través de planeaciones guiadas por un tema para cada mes, establecido por la institución cada maestra, tiene la libertad de proponer cómo desarrollarlo con su grupo. Además de llevar un diario de campo, el cual da cuenta de lo sucedido en cada una de las experiencias, que debe ser entregado a la coordinadora de niñez cada viernes, al igual que sus planeaciones semanales.

Las maestras cumplen con el horario establecido por la institución que va desde las 7am hasta las 4pm. Comentaremos ahora algunos aspectos relevantes de la rutina de éstas en la institución:

Ingresan a las 7 am para realizar algunas actividades como la organización de algunos horarios de reuniones, matricular niños, adelantar documentos, planear posibles talleres a padres, etc.

Antes de las 8 am cada una debe estar en su salón organizándolo y adecuándolo para los niños y niñas. A las 8:00 am en punto las puertas se abren hasta las 8:30 am, para dar ingreso a los niños, en ese momento ellas deben observarlos muy bien, pedirles a los padres que se lleven algunos elementos que no pueden ingresar a la institución como gorros, bufandas y juguetes al igual que pedirles excusas médicas o escritos, que expliquen las razones por las cuales los niños han faltado el día anterior, pues en la institución les exigen esos documentos. Cuando un niño falta, ellas conocen perfectamente los motivos de esas ausencias, dado que deben llamar a los padres de esos niños para conocer las razones de la falla.

Además de lo anteriormente mencionado, es importante decir que tienen diferentes obligaciones. Deben entregar una gran cantidad de documentación tales como: planeadores, diarios de campo, excusas médicas, etc, por otro lado, el diligenciamiento de carpetas de cada uno de los niños en donde están los documentos exigidos por el ICBF. Dentro de estos últimos, hay uno que nos llama la atención, pues para su diligenciamiento se parte de la observación que cada maestra debe hacer al

ingreso de los niños, en donde deben anotar si alguno(a) llega con una lesión visible, la cual debe quedar registrada en dicho documento y será firmada inmediatamente por los padres, y se debe contar las razones de la lesión. Todo esto como evidencia o indicio de que puede existir maltrato o descuido por parte de la familia y claro, también para demostrar que la institución observó estos factores de riesgo y no hizo caso omiso.

Por otra parte, las maestras están en constante formación y capacitación, que hacen los sábados o algunas tardes de la semana, de los que han obtenido varios cursos certificados.

La hora de salida de ellas es a las 4:00 pm, aunque en algunas ocasiones salen a las 6:00 pm o más tarde porque deben realizar talleres a los padres mensualmente. Estos talleres permiten acercarse a los padres, mostrándoles la importancia de mantener vínculos afectivos con sus hijos, además de dar cuenta de los procesos pedagógicos que se llevan con los niños y niñas.

Estas situaciones presentadas hacen parte de las condiciones laborales de las maestras, ellas tienen que cumplir con gran cantidad de requisitos, los cuales deben evidenciar por medio de reportes escritos, esto impide que dediquen tiempo al trabajo con los pequeños y sobre todo para reflexionar sobre sus prácticas. Se considera que la labor que realizan a diario, debería tener mayor reconocimiento, ya que son muy importantes sus prácticas pedagógicas.

Este punto es fundamental de comprender, porque la propuesta que se desarrollo, precisamente requiere de tiempo para planificar, para diseñar los ambientes, para estar con los niños, para reflexionar sobre el proceso vivido y continuar construyendo la vivencia pedagógica. Como podemos anticipar, estos espacios son en muchas ocasiones muy difíciles de conseguir, por lo que la vida pedagógica del jardín infantil queda inestable, incompleta, lo cual ha de tener un significado valioso a la hora de interpretar nuestro trabajo de grado. Más adelante, volveremos a ello.

Luego de evidenciar la labor que las maestras desempeñan en el jardín y estudiar las condiciones laborales y personales, es necesario que se indague y caracterice a los niños y niñas que fueron actores en el proceso de la investigación, para ello hablaremos de los grupos de infancia temprana uno (1) y dos (2).

### **2.3. Caracterización de los niños y niñas**

La siguiente caracterización fue realizada en el semestre 2012-1 por cada una de las maestras en formación y de modo independiente. En ésta se describen los grupos de infancia temprana uno (1) y dos (2) con los que se realizó la propuesta. Los describen a través de sus experiencias y es por esto que el tiempo verbal en el que se encuentran es primera persona.

Es necesario aclarar que en aras de ser coherentes con la reserva de identidad de los pequeños en un proceso de investigación y para agilizar la lectura del documento, a partir de este momento se muestran siglas y/o iniciales para referirse al nombre de cada uno de los participantes de la investigación y acción pedagógica.

Ésta caracterización se realizó con el fin de conocer los procesos y desarrollo general de los grupos, en donde se evidenciaron relaciones interpersonales; procesos orales, motrices y biológicos. Esto con el propósito de generar implementaciones con intencionalidades pedagógicas que fortalezcan y potencien el desarrollo infantil, principalmente el desarrollo de la oralidad de los infantes lo cuales el punto de partida para el presente proyecto pedagógico.

**2.3.1. Caracterización infancia temprana uno (1).** En este grupo se encuentran 3 niñas y 14 niños de 24 a 26 meses. La ubicación de los niños y niñas es de cuatro por mesa, lo cual permite que interactúen con cortas conversaciones y algunas discusiones. A la horade ingreso al jardín, los niños escogen a su preferencia la silla en la cual quieren sentarse, en ese día.

La mayoría de los niños reconoce a sus compañeros, es más, en ocasiones cuando la maestra nombra a alguien, algunos de ellos lo señalan con el dedo, con la boca o utilizan expresiones como: “aquí tá”.

A la llegada al jardín algunos de los niños entran saludando a quién está en el salón, otros lloran, por alejarse del familiar que los deja en el jardín, al principio del año 2012 la mayoría lo hacía, pero poco a poco los niños han ido logrando tranquilizarse al saber que su familiar regresará en la tarde por ellos.

Los niños realizan la mayoría de sus juegos individualmente, se han observado ocasiones en las que comparten por cortos instantes con sus compañeros un mismo juego, y en estos se dan algunas peleas o discusiones por los juguetes entregados. En los momentos en que los niños realizan juegos compartidos es importante estar pendiente de J y de V pues en ocasiones pelean y golpean a sus compañeros, más en juegos de correr, dado que se empujan. Con algunas observaciones y conversaciones con los niños, ellos han ido aprendiendo a jugar con los demás.

En el grupo hay tres primos que cuando están juntos pelean mucho, por lo tanto en ocasiones al momento de sentarse se opta por que se organicen en mesas separadas, a veces se ayudan entre ellos y comparten juegos.

La mayoría de los niños ya controlan esfínteres, es necesario estar atento, pues a unos se les olvida avisar, es por ello que la maestra está pendiente para llevarlos al baño, para que poco a poco avancen en este proceso es importante mencionar que gracias a la dedicación de la maestra, los niños han ido avanzando progresivamente en este proceso, por ejemplo, al principio de año algunos niños utilizaban pañal pero actualmente ya no lo hacen.

Otro aspecto al que haremos referencia y que se relaciona directamente con nuestro proyecto es lo concerniente a la oralidad de los niños. Es importante mencionar que su producción oral es escasa, ya que por la edad y el desarrollo de cada uno de ellos es



distinto y eso hace que no todos utilicen el lenguaje oral para comunicarse la mayoría lo hacen en pocos instantes. Esto se debe, principalmente, a que hacen uso de diferentes recursos para hacerse comprender y a la vez comprender el mundo. Debido a esto, por ejemplo, en los momentos de canto son pocos los que acompañan oralmente la canción, así mismo niños las acompañan con aplausos, gestos y movimientos. Aunque es importante recalcar que ellos escogen las canciones que quieren cantar, siempre hay quienes participan más en esta toma de decisiones, hablando y cuando no están de acuerdo con la decisión y dicen “no” y realizan movimientos con la cabeza en señal de negación.

Hay una niña que habla muy poco, pero en los momentos en que los niños se dispersan los regaña diciéndoles “niños no, siéntense” es más en una ocasión. Una vez cuando un niño no quería hacer caso me dijo “profe dígame (nombre del niño)”, seguramente esto que hizo se debe a que su referente oral en el contexto del salón es su profesora. Es importante mencionar que la oralidad de la niña ha aumentado pues últimamente habla más y cuenta lo que hace en clase.

Los niños ya han alcanzado la marcha aunque aun encuentran algunos tropiezos, así mismo realizan varios movimientos como lo son gatear, correr, girar, aún algunos se les dificulta saltar, logran realizar el movimiento con el cuerpo hacia arriba y hacia abajo, aunque algunos no separan los pies del suelo.

Los niños están experimentando con su cuerpo y las posibilidades de movimiento en su totalidad, es por ello que los juegos que más les llama la atención son aquellos que sugieren varios movimientos donde puedan correr, saltar, gatear, entre otros.

El subir escaleras aún se les dificulta, el estar en el segundo piso ha ido fortalecido este proceso, todos los días los niños suben y bajan gradas con alguna dificultad, con el apoyo de las barandas y de las madres comunitarias lo han ido logrando poco a poco.

Participan activamente y con entusiasmo en las actividades que se les propone para la jornada, por esta razón hay que tener a esta en cuenta a la hora de pensar las planeaciones, ya que deben ser programadas para corto tiempo, los niños y niñas se distraen con facilidad al realizar lo mismo, buscando explorar su entorno de diferentes maneras. Pues cada cosa u objeto que se encuentra en su alrededor llama su atención con deseo de exploración.

Cada uno de los niños llega al jardín con unos conocimientos previos. Estos lo hacen notorio en cada uno de las acciones que se realizan durante el día es así como algunos ya conocen la utilidad de algunos juguetes u objetos que se les entrega, entre otras muchas cosas, de igual manera con cada una de las experiencias que viven adquieren conocimientos nuevos, algunos de los cuales serán utilizados por el resto de su vida.

**2.3.2. Caracterización Infancia Temprana dos (2).** En este grupo se encuentran 8 niños y 10 niñas de 26 a 30 meses, ubicados en el salón (que en realidad es el garaje de esta casa), cuenta con un espacio bajo las escaleras de este lugar. En el salón se distribuyen mesas rectangulares en donde se sientan seis pequeños.

El lugar en el que ellos se sientan no está preestablecido, llegan y se sientan en donde se les asigne o en la silla en la que desean. Esta ubicación permite que entre los infantes existan diálogos y discusiones entre sí. Los niños tienen preferencias, algunos días eligen sentarse junto a algún niño(a), ya sea por un juguete o algo que llame su atención.

Al llegar al jardín los niños que han entrado hace poco lloran cuando sus padres o acompañantes los dejan, claro está que con algunas excepciones porque van comprendiendo que más tarde irán por él. Un niño, por ejemplo, faltó una semana al jardín por unos problemas que tuvo su mamá y al regresar de nuevo tuvo que volver a adaptarse, pues volvió el llanto y su relación con los demás era un poco complicada.

Cuando inician las rutinas en el jardín se encuentran animados, y cuando se les saluda muy pocos o ninguno responden y ninguno de ellos da las gracias o pide el favor

cuando necesita algo. Ellos responden al saludo de la canción “buenos días amiguitos” o dicen “hola”.

Al llamar a lista la gran mayoría de ellos(as), reconocen su nombre y voltean a mirar cuando se les está llamando, levantan la mano, unos dicen presente, “yo soy”, “aquí estoy”, son en realidad muy pocos los que no responden a su nombre, de alguna manera cuando se les llama a lista.

Casi todos los niños de este curso controlan esfínteres, uno de ellos, que es el niño más nuevo y que no avisa cuando desea ir, de resto hay unos pocos a los que hay que prestarles más atención y llevarlos al baño, dado que no siempre avisan y desde casa los mandan con pañal, cosa que retrasa un poco el avance que ya tienen, haciendo que al llegar les sea quitado, para continuar con ese proceso.

Respecto a la alimentación, han tenido avances notorios, todos comen solos, a pesar de que algunos se cansan rápido o que su apetito no sea el mismo que otros, y las maestras debamos ayudarlos a comer. Son un poco más independientes, van al baño solos y algunos ayudan a dar los alimentos a otros como.

En cuanto al manejo de su corporalidad, es notorio el gusto por avanzar y comenzar a correr, así como sentir varias sensaciones de vértigo al dar vueltas rápidamente o subir a las mesas, las escaleras y saltar, pueden apilar las sillas sin ningún problema, aunque al principio les costaba a muchos, pues no podían encajar una silla en otra, les encanta dar giros, piden ayuda para dar botes, saltar en las colchonetas es su mayor afición, o esconderse tras ellas.

Es por eso que sus juegos favoritos tienen que ver con estas capacidades que con el tiempo han ido adquiriendo, les gusta mucho jugar a la “rueda de pan y canela”, a esconderse bajo la escalera o las mesas, al tren poniendo una silla tras otra, al túnel pasando bajo sillas, les gusta mucho involucrarse en las sabanas, meterse bajo éstas en grupo y jugar con bombas. Aunque la gran mayoría de juegos les gusta hacerlos solos,

con el tiempo han aprendido a jugar en equipo a la ronda ya mencionada, antes mostraban apatía por cogerse de la mano de otros niños(as) como en el caso de Sf, que se muestra en algunos momentos muy alejada del grupo y manifiesta no querer jugar, pidiendo siempre la aprobación de las maestras para jugar solo con ellas.

En cuanto a la oralidad no siempre es usada por ellos, por lo general utilizan frases cortas. Los que más hablan y se expresan usan también su lenguaje corporal para comunicar. Los niños que poco hablan dicen cosas como mamá, se expresan con el llanto y señalando, afirman o niega con la cabeza, se comunican con pocas palabras o muestran inconformidad y la expresan.

Cuando cantamos con los niños hay algunos que piden sus canciones favoritas, tienen una memoria increíble, pues aprenden rápidamente las letras de las nuevas que escuchan. Las canciones han sido una manera de poder llegarles a todos, ya que hay unos que aun no las tararean, pero que siguen con las palmas, y hacen diferentes gestos y sonidos.

Algunos de los niños hacen preguntas, otros por el contrario hablan poco, en ocasiones ni para ir al baño, lo que dificulta el diálogo. Cuando hay la oportunidad de leer un cuento algunos no dan mayor importancia a las imágenes que están allí, otros muestran mayor interés, pero en la narración oral del cuento.

Claro está, que al principio era muy complejo lograr captar su atención, de un cuento corto, antes solo se podían leer dos páginas y, ahora con el tiempo le prestan un poco más de atención, se que pronto lograré contar un cuento completo desde las imágenes y no oralmente únicamente, creando en ellos una cultura del cuento, para que este tome gran importancia en ellos y sean quienes los elijan, lean y creen.

Las diferentes intervenciones en las que he tenido la oportunidad de estar con los niños los he visto muy interesados, pues he intentado que sean planeaciones que permitan acercarme a ellos a través del asombro y la imaginación partiendo de las historias que

personajes a través de mi voz cuentan, iniciando así esa “cultura” que quiero promover en ellos.

Algunas de estas actividades han sido acompañadas de diferentes manifestaciones artísticas, en las que ellos han tenido la posibilidad de expresarse y contar lo que han realizado, encontrando cosas maravillosas de sus vivencias, experiencias, etc. Esta forma de manifestarse con ayuda de arte quedó expuesta en el salón, en donde al leer imágenes pueden identificar cada uno cual es su trabajo, demostrando lo importantes que son sus producciones.

Finalmente se debe resaltar, que juntos (niños, maestra en formación y maestra titular) hemos logrado interesarnos y conocernos más, lo que ha hecho que el trabajo que se realice nos nutra a todos para mejorar. La disposición de los niños ante las planeaciones propuestas han sido muy buenas y motivan a mejorar día a día y pensar como la oralidad ha ayudado a mejorar las relaciones y los procesos de los niños, y cómo contribuir aún más para dejar una huella imborrable en los corazones de todos los que este proyecto ha permeado.

Como lo mencionamos al principio esta caracterización se realizó durante un semestre, en el cual compartimos y conocimos a los niños, niñas y maestras. Esto permitió un acercamiento a las prácticas de las maestras y a sus grupos. Partiendo de esta caracterización surge la idea de crear una propuesta en la que busque fortalecer los procesos orales de estos niños y niñas. A continuación se presentaran los intereses investigativos, con respecto a la presente propuesta pedagógica.

### **3. INTERESES INVESTIGATIVOS**

#### **3.1. Situación problémica:**

Se partió de la observación de las prácticas pedagógicas realizadas por las maestras en formación en el Centro Social Cazucá, en los niveles de infancia temprana uno (1) y

dos (2) haciendo, además, un acompañamiento al trabajo pedagógico de las maestras titulares de dichos grupos. Esta observación y experiencia se realizó durante el periodo 2012-1. En la práctica e intervención pedagógica, se notó que los niños y las niñas se expresaban poco ante las maestras en formación: se mostraban tímidos, hablaban muy bajo, no respondían en ocasiones a las preguntas, incluso algunos agachaban la cabeza, no avisaban cuando querían ir al baño, no miraban cuando les hablaban, entre otras actitudes. Esta situación generó mucho interés porque a pesar de que eran niños y niñas aún muy pequeños, se expresan de maneras diversas, como se dijo en la caracterización anteriormente presentada, evidentemente es posible desarrollar estrategias que permitan fortalecer los procesos orales de los niños y niñas.

Luego de un acercamiento, compartir algún tiempo y dialogar con las maestras, se decidió realizar algunas intervenciones pedagógicas en las cuales se incluyeron juegos, literatura y canciones infantiles, las que permitieron mayores interacciones con ellos.

Desde el nacimiento el niño comienza a relacionarse con su entorno, empieza a establecer relaciones con el mundo. Para el niño todo es nuevo, comienza el camino hacia su identidad partiendo de su cultura y contexto familiar. Como lo afirma Bruner (1983) “el niño entra al mundo del lenguaje y la cultura con una preparación para encontrar, o inventar formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas” en la que se comienza a dar un proceso de comunicación, el cual permite que el niño conozca sistemas funcionales de la lengua, las cuales con el tiempo y las experiencias harán que pronto use el lenguaje oral. Es por ello que se reconoce a la oralidad como aspecto primordial en el desarrollo del ser humano, pues le permite conocer el entorno, las costumbres, prácticas sociales y realizar intercambios de conocimientos.

Cuando el niño ingresa al jardín ya ha adquirido algunos mecanismos de comunicación “cada uno trae consigo un bagaje de historia propia conformada por hechos estrictamente personales más la influencia del medio y de sus referentes inmediatos” (Miretti, 2003, p. 73). Este momento puede ocasionar en los niños y niñas un choque

en cuanto a sus avances y lo que a oralidad respecta, pues se encontrará con quienes traen “otros” bagajes culturales y experiencias además de comenzar un proceso en el que dejará de identificar como único en su vida el entorno de sus agentes inmediatos (padres o cuidadores).

Por ello, en la escuela es necesario propiciar momentos y experiencias donde los niños y las niñas puedan utilizar la comunicación, sin desconocer que cada uno tiene unas experiencias previas que caracterizarán los procesos comunicativos de los infantes.

Como se ha comentado, la experiencia de la práctica permitió reconocer que los niños y las niñas desarrollan su oralidad de varias maneras, una de esas es por medio de las interacciones, puesto que intercambian diálogos con los adultos cercanos y con sus pares, desarrollándose así su oralidad. Resulta vital generar espacios en los que se potencie y fortalezca la oralidad, caracterizados por propiciar prácticas pedagógicas en las que se use el diálogo, el juego y la pregunta, en donde se invite a opinar y participar en cualquier momento del día.

A partir de las reflexiones anteriores, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo favorecer los procesos orales de los niños y niñas de infancia temprana 1 y 2 a través de los rincones de juego en Aldeas Infantiles SOS Colombia: Centro Social Cazucá?

#### **4. JUSTIFICACIÓN**

La oralidad en los niños y niñas ha sido tomada, por lo general, bajo una mirada individualizada y terapéutica, lo que ha impedido constituir un cuerpo de conocimientos amplio desde el campo de saberes de la pedagogía, y más aún a nivel de la educación infantil.

Se sabe como personas ubicadas dentro de las instituciones educativas, que los procesos del lenguaje y de la oralidad tienen fundamental importancia en el desarrollo de los niños y las niñas. Es así como “las primeras experiencias del lenguaje se construyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad de la vida familiar y, en consecuencia, el niño interioriza, como forma específica de conocimiento, los sistemas operativos y funcionales de una lengua particular, su lengua materna” (Jaimes Y Rodríguez, 1999, p. 29). Ésta reafirma la pertinencia de poner la mirada en el tema de la oralidad y la educación inicial.

De manera general, se ha visto a las maestras de educación infantil como ejecutoras de un oficio y no como seres activos que producen conocimiento, que a su vez alimentan y mantienen de forma dinámica sus propias prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas, se consideró pertinente realizar una propuesta que buscara contribuir, fortalecer y dinamizar los procesos orales en los niños de infancia temprana, pues un camino para lograr una huella por la institución, consistía en dejar en las maestras una experiencia que les permita ser creativas en su trabajo y transformar sus prácticas pedagógicas.

Esta propuesta se enmarcó en los avances nacionales y distritales en torno al Desarrollo infantil y la Educación Inicial, viendo la importancia de la interacción y la participación de los niños y las niñas, además del papel como futuras maestras en el trabajo con los niños, tal y como lo expone el MEN (2009):

“Cuando los cuidadores generan un contexto de interacción en una situación, brindan a los niños la posibilidad de asumir roles diferenciados para alcanzar la meta propuesta (...) Estos espacios propician también la participación central de los niños en cualquier grupo con el que desarrollen una actividad (...) porque se sentirán seguros de sí mismos y con una función importante por realizar” (MEN, 2009, p. 92)



De esta manera, los niños y las niñas se sentirán parte del proceso de aprendizaje, pues el trabajo y la actividad pedagógica deben ser preparados con una intención y pensada para ellos y ellas.

Teniendo en cuenta que el juego propicia por sí mismo diferentes experiencias y aprendizajes, se considera a la estrategia de Rincones de Juego, como la metodología para desarrollar ésta puesto que compartir con sus pares les permitió a los niños y niñas utilizar el diálogo para expresarse; además de ello, el trabajo por pequeños grupos dejó conocer y apoyar de manera más específica a cada uno de los niños.

En el trabajo por rincones de juego “el objetivo (...) es propiciar escenarios de participación y atención a los distintos intereses de los niños y niñas desde el respeto a los ritmos de aprendizaje que cada sujeto lleva y el fortalecimiento de su autonomía.”(SDIS y SED, 2010, p. 7) esto hace que se respeten las individuales, gustos e intereses se consideró que los infantes a través de los rincones se sentirían más libres, en un espacio creado con y para ellos, en donde dejarían la cotidianidad institucional a la que están acostumbrados (trabajo en mesas y sillas) y darían uso a otros espacios, en el diseño de ambientes que involucraran la incorporación de objetos y espacios llenos de sentido en tanto se busca potenciar el desarrollo infantil.

La idea principal con el trabajo por rincones era la de crear un ambiente provisto de “diversos materiales que son almacenados y exhibidos con una idea en mente: motivar al niño a trabajar con los materiales, además de posibilitar su manejo de manera autónoma”(Estrada, 2005, p.35), esto brinda al niño diferentes posibilidades para interactuar no solo con los objetos, sino también sostener intercambios orales con sus compañeros y con las maestras en formación quienes fueron parte fundamental de esta propuesta.

Partiendo de ésta iniciativa, la cual merece ser incluida en esta propuesta pedagógica, se desarrolló el marco conceptual del proyecto, basado en cuatro ejes conceptuales centrales: la educación inicial, la oralidad en la educación inicial, el juego y el trabajo

por rincones de juego. Estos elementos conceptuales serán abordados en el siguiente apartado.

## 5. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se presenta el soporte teórico del Proyecto, el cual está dividido en cuatro partes: la primera, es un recorrido histórico general acerca de la educación inicial en Colombia la segunda se refiere a la oralidad, como concepto, y en su relación con la educación inicial. Se hace referencia a conceptos como lenguaje, oralidad y didáctica de la lengua oral la tercera parte se refiere al juego, se plantea desde un recorrido histórico de la palabra juego y el papel de éste en la educación inicial. El cuarto se basa en un trabajo alrededor de la estrategia de rincones de juego, se muestra sus inicios y dos experiencias alrededor de rincones que ayudan a fundamentar la propuesta.

A continuación se expone un cuadro, que muestra la ruta que se utilizó para llevar a cabo el marco conceptual del trabajo:

<b>MARCO CONCEPTUAL</b>			
<b>E</b>	<b>ORALIDAD</b>	La oralidad	
		Funciones del Lenguaje	
		Didáctica del lenguaje oral	
	La Oralidad en Colombia	¿Cómo se ve la oralidad en la educación inicial?	
			¿En que se enfatiza el trabajo pedagógico?
<b>D</b>		Termino Juego	
		Juego en la infancia	
		Juego en el desarrollo infantil	

U C A C I Ó N N I C I A L	JUEGO	Juego en educación inicial		
		Juego en currículos colombianos de educación inicial.	¿Qué es el juego?	
			¿Qué papel tiene el maestro en el juego?	
	La tensión jugar -aprender			
	RINCONES DE JUEGO	Propuesta High Scope.	Recorrido histórico de los rincones de juego	
			Estrategia de rincones de juego	Espacio
				Materiales
				Tiempo
			El maestro en la estrategia de rincones	
			Ambientes en la estrategia de rincones	
			Experiencia Reggio Emilia	
		¿Dónde surgió?		
		¿Quiénes lo idearon?		
		¿En dónde y para que lo idearon?		
		Sobre la propuesta		
		Momentos pedagógicos		
	Papel del maestro en High Scope			
	Evaluación en High Scope			
	Periodo de enseñanza			

Tabla 2. Ruta del trabajo conceptual

## 5.1. Educación Inicial en Colombia

A continuación se hará referencia a la educación inicial, debido a que el proyecto pedagógico se realizó con niños y niñas de primera infancia institucionalizada en jardines infantiles que siguen una normatividad pública y unas orientaciones respecto a la educación inicial al tratarse el proyecto de este ciclo educativo se considera pertinente mencionarlo.

El presente apartado refiere la concepción de educación inicial en Colombia, basado en el documento *Lineamiento Curricular del Distrito para la Educación Inicial* (2010), específicamente en el apartado de Antecedentes e historia de educación inicial.

Desde el documento, se puede afirmar que el término educación inicial es reciente, y su constitución ha requerido de diferentes momentos históricos, que han contribuido a que hoy en día se haga referencia a éste de una manera más explícita. Algunos documentos que han dado cuenta de ello son: la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (Tailandia) en 1990; el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el 2000, en el cual hay un simposio que reafirma las políticas educativas para el nivel inicial, en donde se destacan algunos derechos, se reconoce la importancia de esta edad para el desarrollo integral de la persona.

Hablando del concepto de educación inicial a manera global “se refiere a la educación que reciben los niños y niñas de 0 a 5 ó 6 años, dependiendo de las legislaciones de los diferentes países” (SED y SDIS, 2010, p. 15) en Colombia con la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia se refiere a este rango de edad como primera infancia en su Artículo 29, vista como “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” (SED y SDIS, 2010, p.15).

La atención a la infancia menor de 5 años en Colombia se inicia a principios del siglo XX con un modelo asistencial, para ello se crearon hospicios y salas de asilo de tradición europea, dirigidas por religiosos que albergaban niños huérfanos y abandonados otras instituciones a su vez, daban alimentación y cuidado a los más pobres.

En 1914 es creada la “La casa de los niños” del Gimnasio Moderno, atendiendo niños y niñas de altos recursos orientados por la pedagogía montessoriana. En 1933 se crea el Kindergarten unido al Instituto Pedagógico Nacional dirigido por Francisca Radke, con principios de la escuela activa. Luego en la década de los sesenta se crean el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que protegen a los menores según diferentes formas de trabajo para la niñez.

En 1984 a través del decreto 1002 se crea un plan de estudios que propone a la educación preescolar no por grados, ni áreas, sino por lineamientos posteriormente en 1998 se crean los lineamientos curriculares y por parte del ICBF un proyecto el cual pretende que los infantes desarrollen sus potencialidades a través de diferentes valores en el que estructuran las etapas del desarrollo así: “Primera Edad (1er año de vida), Infancia Temprana (2do al 3er año), Edad Preescolar (3er al 5to año), Transición (5 años). Los principios pedagógicos son la vida familiar, el juego de roles y la vida en Grupo. La organización del tiempo y espacio escolar se hace a través de momentos pedagógicos que serán los que ayuden al manejo del antes, el ahora y el después. Este proyecto define la edad preescolar de los 3 a 5 años y de los 5 a 6 años como transición a la escuela primaria.”<sup>4</sup> (SED y SDIS, 2010, p. 17).

Este planteamiento guarda coherencia con lo que pasaría en la Constitución de 1991, en donde se ve la necesidad de desarrollar las potencialidades de los niños, con la pretensión de superar la idea asistencialista. Subsiguientemente en 1994 con la Ley

---

<sup>4</sup>Esta organización es muy similar a la usada en el Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles Colombia, la única diferencia es que a la última etapa le llaman Escolar y no Transición.

115 de la Ley General de la educación, se plantea como obligatoria la educación preescolar, lo cual contribuye junto con otros decretos, a fortalecer este concepto. Con respecto a lo anterior es importante mencionar que se evidencia una discusión causando una tensión entre: el asistencialismo<sup>5</sup> y educación<sup>6</sup>. Con respecto a la primera es necesario resaltar que “la diferencia está más en la intencionalidad de las actividades que en las actividades mismas, elemento fundamental a tener en cuenta en la formación de los maestros y maestras” (Malajovich, 2000, citado en SED y SDIS, 2010, p.19), y la segunda en cuanto a la educación cuestiona si se debe enseñar potencializando el desarrollo o por el contrario, dedicarse a la preparación para la educación formal a los niños próximos a salir a ella.

A partir de la década del 2000, se configura el concepto de educación inicial en Bogotá desde la formulación de tres documentos el DABS -Departamento Administrativo de Bienestar Social- publica. El primero de ellos es el “Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales” que acoge políticas extranjeras ubicándose en la perspectiva de derechos que se dirige a la educación de niños de 0 a 5 años el segundo publicado en el 2003 “Desarrollo Infantil y Educación Inicial”, el cual habla explícitamente del concepto de educación inicial, y por último, en el año 2008 “La Calidad en la Educación Inicial: un compromiso de ciudad”, en donde se amplían algunos referentes de la educación inicial y es destacada como un aspecto a tener en cuenta respecto del disfrute y garantía de los derechos de la infancia.

Es importante decir, que actualmente la educación inicial es vista “desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral, que implica el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña” ( SED y SDIS, 2010, p.22).

Para finalizar, es necesario aclarar que la educación inicial es uno de los ejes principales en ésta propuesta, en tanto se encuentra presente en cada una de las

---

<sup>5</sup>Esta diferencia es marcada infortunadamente para clases sociales bajas

<sup>6</sup>Referida a niños y niñas de clases media y alta, pues afirma que la atención y cuidado se los da la familia y que el trabajo pedagógico debe ser el fuerte para estas instituciones

categorías que se desarrolla a continuación: La oralidad en la educación inicial, el juego y los rincones de juego.

## **5.2 La oralidad en la educación inicial**

La oralidad es tomada en los siguientes apartados teniendo la en cuenta como el eje principal que guio el proceso del proyecto pedagógico, pues la intención de este era generar y potenciar procesos orales de los niños niñas.

A continuación se presentan algunos elementos conceptuales referidos a la oralidad.

En esta parte del marco conceptual se indagó sobre uno de los campos que se utilizó para desarrollar el proyecto pedagógico. Para ello, se tuvo en cuenta sus características, las cuales se recogieron de varios autores, quienes en su conjunto permiten ver la influencia de la oralidad y la pertinencia de su trabajo en la escuela. Posteriormente se exponen algunas ideas relevantes en torno al lenguaje, como sus funciones, para pasar a tratar aspectos más centrados en la relación educación – lenguaje – oralidad: por lo cual se aborda la importancia del andamiaje, la pregunta y la relación del niño con el medio en cuanto a oralidad se refiere, en su proceso de adquisición del lenguaje. Paralelo a ello, se mencionan algunas acciones pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de la oralidad, que se sintetizan en aspectos didácticos y en el papel que cumple el maestro en dichos procesos.

**5.2.1 La oralidad.** Según una investigación de Shutcr (1991, citada por María Catrileo, 2000) los seres humanos hemos habitado la tierra durante más de treinta mil años y los primeros registros de lenguaje escrito son de los años tres mil quinientos antes de Cristo. Investigadores afirman que hay solo setenta y ocho lenguas que poseen lengua escrita de las tres mil registradas hasta 1990 lo que quiere decir que hay muchas sociedades que aún son netamente orales y no usan la escritura.

Por ello, se parte del hecho que la oralidad es la base de todas las lenguas, ya que es primordial para que posteriormente surjan códigos escritos así mismo, es fundamental en la estructuración de comunidades, dado que permite a los sujetos construir su identidad y cultura. Al respecto podría decirse que “la oralidad (es) [...] un proceso a la vez biológico, psicológico, socio-cultural, lingüístico y político, mediante el cual configuramos roles sociales e identitarios que sufren transformaciones a lo largo de la vida” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p.105).

Algunas veces la oralidad es olvidada en la sociedad, porque se le da mayor peso a la escritura. Por ello es innegable que “el habla es inseparable de nuestra consciencia ha fascinado a los seres humanos y provocado reflexión seria acerca de sí misma desde las fases más remotas de la conciencia, mucho antes de que la escritura llegara a existir” (Ong, 1987, p. 18). Reafirmando así la importancia de esta y su estrecha relación con el pensamiento humano

Se menciona la oralidad partiendo de una definición dada por Civallero (2007), quien hace referencia a Ong (1987) afirmando que:

“Es la forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano. Es independiente de otro sistema: existe por sí misma, sin necesidad de apoyarse en otros elementos. Esta característica la diferencia de la escritura, estructura secundaria y artificial que no existiría, si previamente no hubiera algún tipo de expresión oral” (Civallero, 2007, s/p).

La oralidad, es la raíz de todo lenguaje escrito y se le debe dar importancia, considerándola primordial. Por ello puede decirse que ésta es de los primeros mecanismos de comunicación que utiliza el ser humano, pues es en el habla se integra al pensamiento, lo que no sucede en los textos escritos al respecto Ong (1987) afirma que en los textos por ejemplo “Lo que el lector ve sobre esta página no son palabras reales, sino símbolos codificados por medio de los cuales un ser humano apropiadamente informado puede evocar en su conciencia palabras reales, con sonido



real o imaginario (...) a menos que un ser humano consciente la utilice como clave para palabras enunciadas, reales o imaginarias, directa o indirectamente. ”(Ong, 1987, p. 79).Lo anterior muestra que permite que entre los seres humanos hayan relaciones más estrechas y se logre mantener una unidad entre el hablante y el oyente, además de que estos pueden hacer uso de muchos de sus sentidos, no solo la vista como cuando se está leyendo, que se entra a un mundo en el que la relación que se establece es entre lector y lectura, en donde no hay la oportunidad de preguntar, opinar o debatir con lo que ya está escrito.

Es por ello hay una necesidad de comunicarse con el otro, al respecto Walter Ong (1987) afirma en su libro “Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra”, que la oralidad debe verse como pensamiento y con respecto a la relación que tiene éste con el sonido, lo que quiere decir que es muy importante un lenguaje hablado y oído.

Lo que se afirmo anteriormente no debe obviarse pues la oralidad y sobre todo la palabra “hablada proviene del interior humano y hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas, la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos” (Ong, 1987, p. 77). En los que se crea una conexión y entendimiento, en el que se conocen diferentes particularidades orales, que a su vez permiten que se construya una comunicación dialógica que integra a los participantes.

Según Civallero (2007) la palabra hablada ha sido siempre la más importante para dar información y mantener contacto con otras personas en cualquier contexto, de continuar practicando la oralidad dependen los lazos sociales, emocionales y recuerdos propios de la vida del ser.

Es por esto que tiene gran importancia, pues para lograr esos lazos o el contacto con otros, es necesario un intercambio dialógico que se retroalimente, es así como “la originalidad narrativa en las culturas orales no radica en inventar historias nuevas, sino en lograr una reciprocidad particular con este público en este momento en cada narración, el relato debe introducirse de manera singular en una situación única, pues

en las culturas orales debe persuadirse, a menudo enérgicamente, a un público a responder” (Ong, 1987, p. 48).

Civallero (2007), citando a Álvarez Muro (2001), hace un paralelo muy interesante entre la música y la oralidad. Define la palabra hablada así: “la oralidad es secuencialidad sonora, una línea en el tiempo que se transmite entre hablante y oyente, una línea de sonidos que se desvanecen al desaparecer la emisión. [...]. El hablante transmite un mensaje que debe modularse con una melodía, estar acompañado de un cierto ritmo y seccionarse con espacios libres, también al igual que la música” Muro, (2001 citado en Civallero, 2007, s/p).

Según Civallero (2007) la oralidad tiene unas particularidades, las cuales ha recopilado de algunos autores que vale la pena mencionar, y se caracteriza por:

-Su complejidad Gramatical: Según Halliday (1985 citado en Civallero, 2007, s/p) la lengua oral es más compleja que la lengua escrita, la conversación informal espontánea, es gramaticalmente más compleja que todas, por su estructura densa.

- Su espontaneidad e inmediatez. Kress (1979 citado en Civallero, 2007, s/p) “La expresión oral se improvisa y se planifica mientras se emite y no está sujeta a una revisión previa” (Civallero, 2007), pero al hacer un texto escrito es diferente, puesto que éste se prepara y se puede hacer más delicadamente antes de que llegue al receptor.

- Su inestabilidad: Generalmente lo hablado queda registrado en la memoria del receptor y se transmite con recursos mnemotécnicos que son de alguna manera restringidos para los oyentes y la escritura vendría a convertirse en el soporte de la memoria.

-Su dependencia del oyente: Un texto puede ser escrito y leído con largos intervalos de tiempo en ambos casos en cambio con la oralidad es distinto , es necesaria la presencia del emisor y el receptor, debido a que los contenidos se construyen y

modifican en cuanto a intención, calidad o estructura dependiendo de las reacciones de los otros.

- Su riqueza: En el lenguaje oral están presentes algunos elementos que van más allá de la lengua, pues se enriquece a través de gestos, silencios, sonidos, emociones y está también condicionado a factores externos como el ambiente, el contexto y el tiempo. Por otra parte, se expresan particularidades dialectales y personales (las ideologías, edad, entre otros) tanto del hablante como del oyente.

- Su dinamismo: La lengua oral cambia según las necesidades del hablante y de sus realidades sociales, intelectuales, etc.

- Su formulariedad: “el discurso oral se basa en “fórmulas” Parry, (1971, citado en Civallero, 2007, s/p). En efecto, “es necesario repetir ciertas fórmulas o segmentos del habla para poder ayudar a la memoria”(Brown y Yule, (1993),citado en Civallero,2007, s/p) algo que salta a la vista en la publicidad radial y televisiva.

Las anteriores características permiten ampliar el conocimiento de lo que abarca la oralidad y la importancia del habla con otros interlocutores que con el tiempo harán que la enseñanza de la lengua tenga por objetivo lograr que los estudiantes la usen como instrumento en el proceso cognitivo, comunicativo y estético, lo cual va a denominar Baena (1989) como: las principales funciones del lenguaje.

**5.2.2. Funciones del Lenguaje.** Para favorecer esas funciones, se indagó una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, por un grupo de maestras partiendo de postulados de Vigotsky y Bruner. Con respecto a la primera función, la cognitiva, “permite la representación de la realidad y la construcción de conocimiento. La segunda, la comunicativa, permite entrar en relación con los demás. Por último, se reconoce la función estética que recrea constantemente la realidad a través de la imaginación de mundos posibles” (Rincón, Lozano, Sierra, Zuluaga y López, 2007, p 139).

Al respecto Rincón (2007) parte de aportes de Van Dijk (1990), para referirse a tres dimensiones generales del lenguaje, estas son: morfosintáctica, semántica y pragmática. Es así como el estudio de la lengua no se realiza de manera aislada sino al contrario se tienen en cuenta todos los aspectos que intervienen en ella.

De esta manera, se empieza a reconocer que la lengua cumple un papel primordial en la construcción de conocimiento y en el desarrollo cognitivo del ser humano, pues aporta y ayuda a “categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable...(haciendo) que la gente vaya fraguando conceptos más complejos y los emplee para pensar a unos niveles que sin tal medio resultan inaccesibles” (Damasio y Damasio,2007, p.20 citado en Rincón et. al, 2007, p 140). Por ello se debe prestar atención a la enseñanza de la lengua para esos procesos de cognición.

El aspecto cognitivo del lenguaje cumple un papel fundamental en la construcción de significados y en la representación del mundo. Por esto, desde una perspectiva sociocultural el equipo de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional, menciona principalmente los planteamientos de Leotiev (1978), quien sostiene que el lenguaje es intencionado y surge de necesidades del ser humano. Para ello es necesario (2007) realizar “operaciones cognitivas, discursivas y socioculturales que permitan la comunicación, la representación y la recreación de la realidad” (Rincón et al, 2007, p 141), esta relación de lenguaje con el pensamiento se evidencia en el aspecto ontogenético de los niños y las niñas.

A lo largo del proceso del desarrollo del lenguaje, los niños y niñas logran dar significado a los sonidos que escuchan, a los gestos y a otras maneras de comunicación, realizan y configuran una comunicación pre lingüística que será apoyada por las personas cercanas a ellos posteriormente, este lenguaje se va transformando y es utilizado para enriquecer su comunicación.

Desde las primeras relaciones sociales con el mundo, los niños y niñas empiezan a usar el lenguaje, (conjunto de símbolos orales) “el niño entra al mundo del lenguaje y la cultura con una preparación para encontrar, o inventar formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas...” (Bruner, 1983, p. 29) en donde se puede afirmar que la comunicación es dada por un intercambio, que hace que los niños comiencen a relacionarse de forma espontánea en la cotidianidad de su hogar u entorno más cercano que vendría siendo la familia y /o cuidadores allí se comienzan a conocer sistemas funcionales, fonemas desde la lengua, que posteriormente les permitirá comunicarse de forma oral.

En esta adopción del lenguaje “El niño está siendo “entrenado”, no sólo para saber el lenguaje, sino para usarlo como miembro de una comunidad cultural” (Bruner, 1995, p. 123), lo que convierte al lenguaje, en una necesidad del contexto en donde se desarrolla cada uno de los niños y las niñas ellos (as) empiezan a identificarse y a sentirse parte de una cultura, no se trata con esto únicamente de aprender palabras “nuevas y diferentes” para llenar al niño de un vocabulario o corregir su idioma de forma repetitiva, que tal vez no signifique mucho para él, y dejando a un lado su cotidianidad. Se debería partir de la oralidad, con situaciones en las que el niño pueda jugar con su lenguaje y experimentarlo a partir de las vivencias con su entorno.

Al respecto, el currículo del Ministerio de Educación y de Deportes y Secretaría de Educación Fundamental, Brasil (1998) afirma que:

el lenguaje oral posibilita ideas, pensamientos e intenciones de diversas naturalezas, influenciar a otro y establecer relaciones interpersonales. Su aprendizaje ocurre dentro de un contexto. Las palabras sólo tienen sentido en enunciados y textos que significan y son significados por situaciones. El lenguaje no es apenas vocabulario, lista de palabras u oraciones. Es por medio del diálogo que la comunicación ocurre. Son los sujetos en interacciones singulares que atribuyen sentidos únicos del habla. El lenguaje es homogéneo: hay variedades de habla, diferencias en los grados de formalidad y las convenciones de lo que se puede y debe hablar en determinadas situaciones comunicativas (Brasil, citado en Galeano, 2011, p. 65)

Por otra parte, Tough (1989) menciona que “el niño (...) otorga sentido a la realidad, y que en ésta usa diferentes estrategias como la narración, explicación y argumentación” (Rincón et al, 2007, p. 141). Este proceso que los niños y niñas realizan se da principalmente en la interacción social, la cual permite que el niño tenga un mejor desarrollo lingüístico y cognitivo, que debe darse en un ámbito bidireccional y colaborativo.

La zona de desarrollo próximo (ZDP) teorizada por Vigotsky (1988), es fundamental en el proceso. En el que éste no es visto como estático, sino que por el contrario es visto como un propósito a potenciar a largo o mediano plazo. En esta teoría hay una relación entre desarrollo y aprendizaje. Se considera el apoyo y la ayuda como un aspecto primordial, las acciones que el niño realiza en un momento con ayuda, luego de interactuar e intercambiar experiencias, podrá realizar las solo.

El párrafo anterior se refiere al concepto dado por Vigotsky de “Andamiaje”, comprendido como un proceso de interacción, en el que el sujeto menos experto se apropia de los conocimientos del experto, esto se resuelve en un campo colaborativo, donde la pregunta toma un papel fundamental, dado que es el medio del educador para favorecer el lenguaje “ ya que regula la confrontación de puntos de vista y de esta manera favorece el desarrollo del conflicto socio cognitivo” (Rincón et al, 2007, p 143).

De la misma manera, permite que la adquisición del lenguaje se enriquezca y que de una manera u otra subjetivamente, se desarrollen otros aprendizajes que aumenten las experiencias de lenguaje con otros pares o maestros incluyendo el aumento de léxico y diálogo.

Según Baena (1989) es la interacción que deriva en el proceso de significación la que nos hizo humanos, en donde hay una relación entre gestos y sonidos (significados y significantes), la cual podría considerarse como la función esencial del lenguaje, para transformar la experiencia humana de su realidad social, natural y objetiva en los procesos de comunicación. Por ello es necesario definir el Lenguaje como “un

mecanismo complejo que está integrado por partes que se relacionan entre sí para contribuir al cumplimiento de la función (del lenguaje) que el mecanismo total llena en la vida de los seres humanos” (Baena, 1989, p.34), éste mecanismo está conformado por los sistemas, fonológico, morfológico y sintáctico, siendo éstos una estructura de infinitos elementos los cuales generan un sin número de situaciones significativas, esto debido a que el lenguaje no tiene límite.

Es importante mencionar que el lenguaje es utilizado por el ser humano de manera consciente y que como afirma Bruner (1995) en su libro el Habla del niño, es necesario “equipar al niño para que entre en escena a adquirir los medios que le permitan ocupar su lugar en la cultura” (Bruner: 1995, p 24).

De acuerdo con lo anterior este autor menciona, que los niños y las niñas son activos, desde pequeños buscan significar el mundo que les rodea, además de ser seres sociales que interactúan constantemente y que están predispuestos al mundo de las acciones de los adultos. Un ejemplo de ello se evidencia en las relaciones que el niño establece con otros, debido a que son de carácter social y comunicativo, es más “en las primeras semanas de vida incluso, el bebé tiene capacidad de imitar gestos manuales y faciales” (Bruner: 1995, p27).

Son muchos los autores e investigadores que mencionan diferentes teorías acerca de la adquisición del lenguaje en cuanto a este aspecto, Bruner (1995) menciona que el desarrollo del lenguaje en el niño se da en la interacción con otros, “si es que hay un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, la entrada a éste no es una avalancha de lenguaje hablado, sino una estructura altamente interactiva” (Bruner:1995, p 41) esto se da en relación al apoyo que recibe el niño de los adultos, como se mencionaba anteriormente. Para estos procesos y desarrollos de los niños, este autor muestra al juego como un ente primordial en la adquisición del lenguaje, un ejemplo de ello es el cu-cu (juego de aparecer y desaparecer) que depende principalmente de los usos e intercambios del lenguaje y de igual manera hay otros que existen solamente si el lenguaje está presente.

De igual manera, el lenguaje según Civallero (2007) “es un sistema de conducta distintivamente humano basado en símbolos orales- ha sido el elemento básico que ha facilitado la comunicación, que es su función fundamental. Es un hecho social que permite la adquisición de costumbres, creencias e historia propias [...] y transmisión de experiencias y saberes” (Civallero, 2007) las cuales permiten que existan relaciones sociales.

El ser humano desde su nacimiento se comunica, utilizando un esquema pre verbal, como lo menciona Miretti (2003), en su libro: la lengua oral en la educación inicial entre estos se encuentran los gritos, balbuceos, llanto entre otros cada una de estas expresiones aportan a los niños en su adquisición del lenguaje oral. Al ingresar al jardín los niños llegan con algunos mecanismos de comunicación, “cada uno trae consigo un bagaje de historia propia conformada por hechos estrictamente personales más la influencia del medio y de sus referentes inmediatos” (Miretti, 2003, p. 73) por tal razón, es necesario tener en cuenta que los niños y las niñas tienen algunas especificidades en su comunicación.

Es muy importante reconocer que “la relación del niño con el medio es un factor decisivo para la adquisición y dominio del lenguaje y su evolución personal. Todos están capacitados para ello y el medio sociocultural influye para su mayor o menor crecimiento” (Miretti, 2003, P 78), el bagaje cultural que trae consigo el niño es un factor importante, cada grupo cultural le aporta ciertos conocimientos y características de lenguaje es por ello que la escuela o centro pedagógico donde se encuentren los niños tiene que ser enriquecedor lo cual, permita fortalecer sus procesos orales donde la opinión de ellos y ellas se tenga en cuenta y se promueva la comunicación.

En la actualidad los niños desde muy pequeños pasan la mayoría de su tiempo en el jardín, es así como la maestra, la escuela y en general (todos los entes educativos) influyen en gran medida en la adquisición del lenguaje los niños y niñas viven diferentes experiencias, permitiendo que la comunicación oral sea favorable, los niños y las niñas pueden explorar los aprendizajes previos y los nuevos, practicando diversas



maneras de comunicación y para que ello suceda en la cotidianidad escolar, es necesario mantener posibilidades de comunicación.

Aunque es importante tener en cuenta que como lo menciona Jaimes y Rodríguez (2008):

El ingreso a la escolaridad representa para el niño un cambio en los escenarios vitales que involucran nuevos actores, nuevas tareas y nuevas modalidades de acción. En el ámbito del lenguaje, es importante precisar que a pesar de las dificultades propias de los entornos socioculturales de origen, los niños en alta proporción, cuando llegan al aula del preescolar ya han internalizado, con fines comunicativos, el sistema comunicativo básico y paulatinamente se van acercando al modelo del adulto, ya que el hecho de escuchar la lengua en situaciones de uso les permite comparar sus propias realizaciones con las de los adultos de su entorno y progresar en las adquisiciones y dominios de la misma. Esto significa que el niño es un hablante activo, que puede situarse como sujeto de la palabra, pero además puede interpretar y representarse en el discurso del otro (Jaimes Y Rodríguez, 1999 p. 34).

Por lo tanto, es necesario reconocer que “cuando el niño ingresa a la educación inicial ya ha transitado un gran trecho en su recorrido lingüístico es capaz de comprender y producir sus propios mensajes, aunque sus competencias aún no estén totalmente desarrolladas” (Miretti, 2003, p. 104) y en este punto es donde la maestra entra a mediar, con el fin de fortalecer los procesos comunicativos con los que vienen los niños y las niñas.

Las posibilidades de comunicación oral que se dan en la sociedad en general son muy gratificantes para su desarrollo, es así como en la escuela hay una forma de comunicación muy enriquecedora “al ingresar y en contacto con otros niños, el lenguaje del niño se va remodelando favoreciendo el desarrollo de otras funciones lingüísticas que antes no eran practicadas” (Miretti, 2003 p. 78) puesto que empiezan a reconocer y a utilizar otras particularidades de la comunicación cuando se interactúa con pares que han vivido experiencias diferentes.

El lenguaje oral es muy importante y significativo, en su construcción los niños y niñas ponen en juego todas sus capacidades hay algunas teorías, en las que se creía que los pequeños aprendían la lengua por mera imitación de los adultos. Aunque no se puede negar que hay un acercamiento por parte de los niños al lenguaje de los adultos, es necesario tener en cuenta, que los niños son capaces de elegir lo conveniente y lo apropiado que deseen emitir, partiendo de sus deseos y necesidades., y en ese sentido “las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás, son diferentes de las del adulto y, en consecuencia, su lenguaje tiene también sus propias características” (Jaimes y Rodríguez,1999, p. 34).

Es fundamental que cuando el niño empiece a intervenir en otros espacios fuera de la familia e ingrese a la escuela, se abran espacios en donde se estructure el aula “para que el niño pueda incrementar su competencia comunicativa y desarrollar sus capacidades expresivas en un ambiente que le otorgue oportunidades que su medio social puede haberle negado” (Jaimes y Rodríguez, 1999 , p. 36) escenarios, en donde se invite a la curiosidad, la reflexión y el asombro, en la espontaneidad, a partir de los intereses de los niños, y mediante el diálogo, no sólo en la relación entre la maestra y el niño, sino también en las relaciones con sus pares es por esto que se debe realizar un trabajo intencionado en torno a la oralidad.

Por ello, es necesario mencionar algunas acciones pedagógicas que pueden generar experiencias comunicativas y significativas en el aula, estas acciones están mediadas por la didáctica la cual es entendida como:

un campo de acción, reflexión y re contextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza en estrecha relación con el proceso de aprendizaje por tanto, no puede ser considerada como algo neutro que se ajusta a cualquier dinámica de interacción en el aula, sino que su concreción depende de la concepción que se tenga de la enseñanza, de la intencionalidad que la orienta, del contexto en que se da y del campo disciplinar al que va dirigida (Rincón, Lozano, Sierra, Zuluaga y López, 2009, p. 144)

Estas autoras afirman que debe existir una necesidad de preocuparse por los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde la mirada se extiende no sólo en el qué y el cómo, sino en el para qué, logrando así una reflexión con la práctica, en un contexto particular a partir de la didáctica de la lengua oral.

**5.2.3 Didáctica del lenguaje oral.** La didáctica “permite la reflexión más allá de las preocupaciones clásicas por los métodos, los contenidos y la relación entre estos, como elementos centrales de la didáctica” (Rincón, et al 2009, p.145). Al reconocer la existencia de problemas dentro de la didáctica es posible fijarse en la manera en la que los docentes abordan los contenidos, de cómo relaciona la parte práctica y teórica.

Al hablar de didáctica también se habla de la planeación, la cual debe ser un aspecto diario, explicado y con un propósito, dejando a un lado un hacer intuitivo e improvisado, en donde no se llega a una reflexión, ni se pregunta el por qué y el para qué de las acciones pedagógicas, cayendo en el activismo y mecanicismo.

Rincón (2009) menciona la importancia de enseñar el lenguaje en la escuela a través de diferentes usos sociales y culturales, en el propio discurso del maestro y del estudiante. “La enseñanza de la lengua, entonces, no se da a través del planteamiento de situaciones en que se aprenda a través de su uso en contextos sociales, y su aprendizaje ocurre solamente en la medida en que se da la posibilidad de que los niños produzcan habla” (Rincón, et al, 2009, p.156), lo que confirma la importancia de la práctica de la oralidad en la escuela y en su vida cotidiana.

Es por esto que la enseñanza de la lengua oral debe contribuir a la transformación de las prácticas en la escuela, por ello, es pertinente hablar acerca de la Didáctica de la Lengua Oral, en tanto es un concepto que se centra en cómo se interviene en el aula, con un objetivo: conocer y contribuir a la transformación y mejoramiento de las prácticas de la lengua. Para hacerlo es necesario:

“intentar definir conceptos dentro del marco de lo que puede ser un trabajo en el aula, de cómo abordar la enseñanza de la lengua es necesario e imprescindible. Tenemos que saber cuál es la teoría que subyace a lo que queremos enseñar, qué es lo que queremos enseñar y cómo lo vamos a hacer. Dando respuesta a estas preguntas, podremos comenzar a construir lo que pueden ser las reflexiones sobre el quehacer de la lengua en las aulas” (O’Shanahan, 1996, p. 60). Lo cual puede llevar a replantear el quehacer docente y la enseñanza de la oralidad en la escuela.

Aclarando lo anterior y ejemplificando, O’Shanahan citando a Pujol (1992) “sugiere que los niños llegan a la escuela con una bagaje lingüístico oral por lo que la didáctica debe orientarse a la lengua oral de ellos. Esto es importante reseñarlo, ya que nos vamos a encontrar con grandes deficiencias lingüísticas entre los niños”, claro está que no sólo deficiencias sino también diferencias entre la lengua de los mismos niños y del maestro al de ellos. (O’Shanahan, 1996, p. 62).

Para que el maestro logre orientar y propiciar el lenguaje oral, debe pensar en su "quehacer" en las aulas, que está totalmente relacionado con las metas que se propone partiendo de la observación y vivencias con los niños, el maestro debe “decidir qué modelos son más adecuados, según edades y finalidades y qué criterios utilizar(a) en la selección de los que trabaja y presenta en clase” (O’Shanahan, 1996, p. 64).

Vila y Vila (1994), citado por O’Shanahan afirma que “metodológicamente, en relación a la lengua oral, en las aulas se deben crear situaciones reales de comunicación en las que los escolares tengan que utilizar la lengua para transmitir sus intenciones a unos interlocutores determinados y en una situación concreta.”(O’Shanahan, 1996, p. 65) es así como hay algo fundamental que no se debe obviar, es la importancia del contexto en que se producen dichas situaciones orales.

Al respecto Sánchez (2008), manifiesta una preocupación en cuanto a la oralidad respecta, que radica en lograr dejar atrás la naturalización de la lengua oral por parte de los maestros y pensarla de otro modo. Al respecto “en dos trabajos de gran difusión sobre la enseñanza de la lengua oral, Dolz y Schneuwly (1998) y Vilà (2002a)

defienden la hipótesis de que la didáctica de la oralidad se encuentra en un menor grado de conciencia y planificación en el pensamiento y la acción docente, aludiendo al hecho de que la natural invisibilidad y espontaneidad de la comunicación oral se pueda proyectar también en la organización de su enseñanza y aprendizaje” (Sánchez, 2008, p.11).

El papel de los maestros en la oralidad, es el de lograr vínculos y lazos cada vez más fuertes con los niños, sin dejar de lado, diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de la lengua oral, con intencionalidades pedagógicas, al respecto “en el caso de la educación inicial esto parece confirmarse, e incluso justificarse desde la constatación de la riqueza del progreso en el uso de la lengua oral en los niños menores de 6 años, cuya actividad arrolladora al respecto parece provocar que el propio estatuto de la didáctica de las habilidades lingüísticas orales se desvanezca” (Sánchez, 2008,p.12).

Esto sin afirmar, ni llegar a la conclusión de que cuando se está con los niños y niñas con el hecho de hablar constantemente en el jardín, se esté ayudando a una promoción efectiva de las habilidades lingüísticas orales. Es mejor que esas habilidades vayan más allá de una práctica espontánea en donde el niño aprenda diferentes usos de su lengua, alcancen y dominen diferentes géneros discursivos, que contribuyan. Lo más adecuado es lograr configurara la oralidad más que una práctica “natural y comunicativa” que se da en el aula, en donde los maestros pongan sus intencionalidades, de esta manera los niños exploran su oralidad de diferentes maneras, es importante que posibilite varias situaciones en las que se utilice la comunicación oral.

Un ejemplo de ello lo da un apartado del currículo argentino, que menciona las prácticas vinculadas al habla, y al escucha, muestra diferentes acciones referentes al lenguaje oral: “en las primeras, se presentan prácticas para hablar a distintos interlocutores y en distintas situación es conversar con otros niños conversar con otros niños con la mediación de las maestras intercambiar con otros adultos ajenos al ámbito

escolar intercambiar en situaciones de lectura narrar experiencias personales anécdotas sucesos cuentos conocidos compartir sentimientos o expresar emociones describir personajes, lugares, objetos explicar opinar dar instrucciones entrevistar y hablar para jugar” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires,2007, citado en Galeano, 2011, p. 73).

Alrededor de la oralidad, hay gran variedad de metodologías que afirman y confirman que gracias a ellas los niños y niñas han llegado a desarrollar mejor su lenguaje oral. Lo que no se puede negar, es que todas de una u otra manera han contribuido a esto y que el maestro con sus intencionalidades pedagógicas y didácticas es fundamental en ese gran logro el cual permitirá que los aprendizajes se den de una manera significativa y reflexiva.

El fomento de la oralidad debe ser un interés fundamental para la vida de los pequeños, por ello es necesario que se deje de pensaren esta como un ejercicio espontáneo, que pasa porque sí, es más bien un ejercicio consciente que los y las maestras deberían hacer explícito en el momento de planear.

“Consideramos que el ideal para la didáctica de la lengua es complementar las dimensiones explícita(plantear la enseñanza de la lengua como un fin en sí mismo) e implícita(combina el uso de la lengua para el aprendizaje, con el propio aprendizaje de la lengua) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, lo que implica, además de plantear conscientemente su didáctica explícita, adquirir conciencia sobre la existencia de la implícita, con el fin de aprovechar todas las situaciones de práctica discursiva que se dan en el contexto escolar y promover de este modo un aprendizaje significativo e integral de la oralidad” (Sánchez, 2008, p.75).

Son importantes todas las relaciones que se den en torno a la oralidad, por ello es necesario el aprovechamiento de estas situaciones para provocar otras de mayor complejidad en los niños y niñas de esta manera será posible fortalecer el lenguaje de ellos, proponiendo experiencias diversas.

Para complejizar el ejercicio es necesario proponer “actividades adecuadas a los intereses y el nivel de conocimientos de los estudiantes que constituyan retos asumibles y que por tanto se traduzcan en un progresivo desarrollo autónomo de su capacidad de comunicación” (Sánchez, 2008, p.80). Estas actividades deben buscar y reunir diferentes eventos comunicativos ya sea a través de discusiones, preguntas, etc. las cuales tengan un objetivo que estimule a los niños y niñas hacia la interacción, el diálogo y la comunicación.

Referente a estos eventos comunicativos se destacan dos de ellos, que son vistos como parte fundamental en el proceso de fortalecimiento del lenguaje oral, estos son la pregunta y el diálogo, que se ahondaran con profundidad más adelante.

Los siguientes planteamientos son realizados con base en las investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-UPN- anteriormente mencionadas, en las que se pueden evidenciar varios planteamientos que giran alrededor de los usos del lenguaje, y las diferentes intencionalidades que llevan a los maestros a hacer preguntas a los estudiantes con quienes comparten. Así mismo, da cuenta del tipo de preguntas que pueden surgir y de la relación de éstas con el andamiaje.

Así pues, según Tough (1989) los usos que se le dan al lenguaje, originan algunos usos discursivos, entre los que según Morales y Bojacá (2002) el diálogo y la explicación, son los más recurrentes en el aula el diálogo según Bajtín funciona bajo relaciones de tipo pregunta- respuesta, afirmación-objeción, etc. Además de ello produce intercambios en la interacción, con ayuda de la pregunta y la reformulación los cuales se ampliarán más adelante estos a su vez pueden ser usados estratégicamente para la construcción de conocimiento.

Esta idea de estrategia según Solé citada por Rincón (2003), se refiere a los procedimientos y diversas acciones con un fin específico para regular la actividad de las personas, permite seleccionar, evaluar y persistir acciones para llegar a la meta que se quiere alcanzar, señalando el camino más adecuado para lograrlo.

Para esto se menciona que es necesario “plantear que el sujeto también se comunica, acto que sugiere siempre la presencia de otro, bien sea que lo haya precedido en el uso de la palabra a la cual reacciona o bien, alguien a quien se dirige en un futuro más o menos inmediato. Es decir, el lenguaje supone un carácter dialógico cuya principal función es la comunicación con sentido” (Morales y Bojacá, 2002, p. 97), Estos intercambios comunicativos permiten que se logren discursos y momentos distintos de diálogo que “se caracterizan por la relación que guardan con aquello que hacemos con el lenguaje: señalar, describir, ordenar, justificar, explicar, reconvenir, etc.” (Morales y Bojacá, 2002, p. 98).

Es entonces donde el diálogo cobra mayor importancia y generan diversas relaciones “Según Bajatín, son del tipo: pregunta > Respuesta: Afirmación > Objeción Afirmación > consentimiento proposición > Aceptación Orden > Cumplimiento, etc. (Morales y Bojacá, 2002, p. 98). Según estos autores estas diadas se dan y hacen que existan intercambios que van sucediendo mientras haya una interacción por medio de preguntas que se realizan de manera bidireccional.

Es evidente que el papel que juega la comunicación dialógica en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental y permite que los sujetos que están participando en este intercambio de conocimientos se nutran. El maestro mediante diferentes apoyos, permitirá al niño llegar a elaboraciones y razonamientos a través de la pregunta. Este concepto lo asociaremos al procedente de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky y se entiende como medio para determinar si la enseñanza es o no sensible a los niveles de desarrollo real del niño para ello, debe existir una interacción para que el sujeto menos experto se apropie de un saber experto de forma colaborativa.

Por otra parte, Bruner y Cazden se refieren a éste como un proceso local que lleva al niño a realizar una tarea exitosa a través de pequeños pasos. Una de las formas de andamiaje, descrita por Bruner, es el Andamiaje vertical, que se da cuando los adultos piden al niño mayor información sobre un mismo tema. A partir de esto se reconoce la



trayectoria del niño y se formulan preguntas según sus niveles lingüísticos de este modo el niño aprende a mantener diálogos y diferentes formas del lenguaje.

En el Andamiaje, Bruner también ha estudiado cuál puede ser el papel que cumplen los adultos o maestros en este proceso en donde se evidenció que son ellos quienes mantienen las tareas en un nivel adecuado de dificultad, esto hace que los niños centren su atención en lo que están realizando, eviten la frustración y que los niños trabajen de manera independiente.

Al igual que los anteriores, también existen algunos enunciados tríadicos, los cuales el maestro propicia en el aula, para que sus estudiantes reaccionen de manera verbal. Estos intercambios son: Pregunta> Respuesta>Reformulación. Diríamos que se daría de manera cíclica, pues la reformulación puede volverse de nuevo una pregunta, que proporcionará de nuevo una respuesta y por lo tanto un diálogo.

En primer lugar, en lo referente a la reformulación, planteado por Morales y Bojacá (2002), se entiende como una reelaboración del discurso, puede correr por cuenta del autor mismo en cuyo caso se trataría de una auto - reformulación. También puede ser objeto de una reelaboración por parte del interlocutor con lo cual estaríamos ante una hetero - reformulación. (...). Algunas de estas reformulaciones hacen parte frases como: “digamos, por ejemplo, es decir, mejor dicho, dicho de otra manera, en fin, en efecto, o bien, como dijo, ¿perdón?, ¿cómo?, ¿qué?” y otros.

Para lograr una reformulación se debe reconocer que hay varios tipos de ésta, entre las cuales se destacan la repetición, la corrección y la paráfrasis como lo destacan Morales y Bojacá (2002).

Las preguntas con estructura de “repetición, consisten en la reproducción literal de la estructura léxico- gramatical de un enunciado (N: Profe, porque se cambió el nombre, P: porqué se cambió el nombre). La corrección, es la modificación de un enunciado considerado equivocado. Por lo general se inscribe en la hetero- reformulación, puesto

que es interlocutor más experto quien se encarga de la reelaboración, (N: una caja de palo, P: de palo o de madera?). La paráfrasis existe una equivalencia semántica más o menos importante en los dos enunciados del discurso se presenta en tres formas, (...)la expansión (implica una descomposición de los enunciados en los elementos que lo forman, ampliando la referencia de los mismos), la reducción (orientada y sintetizadora del enunciado) y la variación (reagrupamiento de elementos y a la reorganización de los mismos en su conjunto).

Morales y Bojacá (2002) mencionan a Salazar con respecto a la reformulación y afirman que cumple el papel de mediador, en donde hay unos movimientos interpretativos en las interacciones. “A continuación se mencionan algunos apoyos prestados por el docente según la reformulación en tres clases: Repeticiones, literales e interpretadas Reelaboraciones, Simples, por inferencia. Interpretaciones, hipótesis y cambios de perspectiva” (Morales y Bojacá, 2002, p. 106).

En segundo lugar, para profundizar en aspectos sobre las preguntas es necesario analizar la variedad de éstas. Existen dos tipos de preguntas, unas de tipo cerrado y otras abiertas. Serán explicadas según Morales y Bojacá (2002):

Las preguntas (que implican respuestas) de sí o no conocidas como preguntas absolutas, sólo admiten respuestas categóricas que confirmen o nieguen una afirmación (...)se les conoce como preguntas cerradas. Aunque algunas veces dejan margen para contestar con algunos matices, en especial cuando se trabaja con la certeza y la incertidumbre.

Las preguntas (...) de tipo abierto interrogan por una cierta cantidad de información desconocida: ¿cómo lo veía Don Quijote? Tienen generalmente ciertas restricciones sintácticas relacionadas con el uso de adverbios interrogativos de lugar, tiempo y modo.

La pregunta e interrogación es un elemento muy importante, que permite y promueve la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la oralidad. Las preguntas son la ayuda más importante pues contribuye a que los aprendices encuentren respuestas que no hubieran logrado elaborar sin el apoyo de la pregunta del adulto” (Morales y Bojacá, 2002, p. 103).

Siguiendo esto, es fundamental profundizar en torno a la acción del maestro, quien favorece la función cognitiva por medio de la pregunta, realizando la confrontación de puntos de vista y favoreciendo el conflicto socio-cognitivo, así mismo rompen los modelos comunicativos de la escuela tradicional, los que se manejan unidireccionalmente.

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 que inicialmente es de tipo fenomenológico.”(Rincón et. al 2003, p.7). Ésta, permite la posibilidad de una comunicación dialógica, que tiene que ver con acciones como la argumentación, la explicación y el diálogo, que necesitan de procesos propositivos y abren paso a nuevas preguntas, entre otras buscan promover el deseo por conocer cosas nuevas, hincado en la capacidad de interrogarse de preguntar a otros, de relacionarse, reflexionar, entre muchas otras.

Para finalizar, no se debe olvidar los aspectos contextuales, pues las preguntas que se producen son muy importantes en el diálogo, “el niño sabe que dialogar es afectarse mutuamente” (Jaimes, 2008, p. 68) esta autora afirma que en el diálogo se presenta una acción para solucionar un problema, en donde alguno inicia una interacción y hay aceptación por parte de un interlocutor, lo que se llamaría un diálogo cooperativo. “el intercambio de enunciados con predominio de la relación de cooperación entre los interlocutores permite compartir los universos discursivos, operar en ellos formas de pensamiento y de acción conjuntos y la expresión de la afectividad que se manifiesta en el diálogo” (Jaimes, 2008, p. 69).

**5.2.4 La Oralidad en Colombia.** Para finalizarlo referente a oralidad se hará una mirada curricular en Colombia con el fin de analizar y realizar una retroalimentación en cuanto a oralidad para ello, se organizó algunos aspectos a tener en cuenta para un breve análisis: ¿Cómo se ve la oralidad en la educación inicial?, y ¿En que se enfatiza el trabajo pedagógico?

**5.2.4.1** *¿Cómo se ve la oralidad en la educación inicial?*. En el Lineamiento Pedagógico Y Curricular Para La Educación Inicial En El Distrito la comunicación es “entendida como un proceso de intercambio y construcción de significados, constituye un importante proceso para hacer posible la convivencia y confiarse a los demás para interactuar con ellos” (SDIS, 2010,p.110)en la comunicación se tiene en cuenta tanto la comunicación verbal como la no verbal y la escrita.

El documento del ministerio de Educación Nacional (1998), organiza y menciona el desarrollo del niño en su totalidad, tanto en lo biológico como en sus aprendizajes a través de algunas dimensiones, la cuales no son independientes, en este caso se destaca a la dimensión comunicativa como aquella que “en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad a construir mundos posibles a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos ” (MEN, 1998, p.20), en esta dimensión se destaca la importancia del uso del idioma, de la lengua materna y de las diferentes formas comunicación teniendo en cuenta sus conocimientos, para que el lenguaje se convierta en la forma de expresar lo que se piensa.

**5.2.4.2.** *¿En qué se enfatiza el trabajo pedagógico?* En Colombia se evidencia la importancia del diálogo con los niños y niñas proporcionando ambientes y experiencias comunicativas.

En el SIDS (2010) se menciona los ejes de trabajo pedagógico, en cuanto ala comunicación “busca proporcionar herramientas para que los maestros y maestras propicien ambientes y experiencias literarias y comunicativas en las que niñas y niños

puedan expresarse de manera espontánea y natural, a partir de las interacciones que establezcan con sus pares, las personas adultas y la cultura. Asimismo, pretende organizar las prácticas cotidianas y suscitar la reflexión docente en torno a las diversas experiencias que puedan enriquecer intencionalmente el desarrollo de la comunicación” (SIDS, 2010, p.116)

Alrededor del trabajo pedagógico, hay un apartado denominado comunicación oral, el cual tiene algunas orientaciones las cuales destacan juegos con el lenguaje oral, la comprensión de relatos, de rimas, poesías, narraciones, literatura infantil, cantar, escuchar canciones, hacer lectura conjunta en voz alta, el uso de diferentes recursos como conversaciones e historias, entre otros que resaltan la participación de los niños y niñas.

A continuación se mencionará un apartado de juego, que fue parte fundamental para lograr fortalecer la oralidad de los niños y niñas en el proceso de la propuesta.

### **5.3 Juego.**

El proyecto pedagógico se enfocó a fortalecer la oralidad por medio de los rincones de juego, por ello a continuación se mencionan aspectos referentes al juego generando distintas dinámicas comunicativas entre los niños, niñas y maestras.

Desde que el niño nace juega con su cuerpo, usa su boca, balbucea, mueve sus manos, produce sonidos, se expresa vive diferentes experiencias en primer lugar con su familia y en segundo lugar en la escuela, en donde los infantes se abren posibilidades de interactuar con otros y explorar su entorno.

Es gracias al juego que los niños y niñas conocen su contexto, sus normas, sus costumbres y su cultura, además de imaginar, explorar con sus sentidos, crear e inventar. Ellos construyen su propia identidad a partir del juego y es por esto que tiene un valor fundamental en la etapa inicial de la vida de los seres humanos.

A continuación se encuentra un breve Recorrido Histórico, acerca del juego con la intención de profundizar conceptos y concepciones de esta categoría, con base a Campos, Chacc y Gálvez (2003). Se menciona el término juego desde la historia y concepciones de diferentes culturas, el juego en la infancia, la importancia en el desarrollo infantil, la pertinencia del juego en la educación inicial, el juego en algunos currículos de educación inicial (como se ve el juego, como es mencionado en el currículo y el papel del maestro en éste).

El juego en la actualidad se reconoce como una parte fundamental del desarrollo del ser humano y “aunque determinar el lugar y tiempo exacto en que el juego tuvo su origen es casi imposible, por ser una actividad proveniente de tiempos anteriores a nuestra cultura” (Campos, Chacc, y Gálvez: 2003, p. 33), sin duda alguna el juego ha sido de gran importancia a lo largo de la historia y por ello es necesario evidenciar algunas concepciones que se han dado a través de ésta, para comprender mejor su papel.

**5.3.1. El término juego.** Se comienza haciendo referencia a la parte etimológica de la palabra y a variadas definiciones que permitirán acercarnos un poco más al juego.

En el diccionario (RAE, 2013), el término Juego, es proveniente del latín *iocus* y es definido como la acción y efecto de jugar, un ejercicio recreativo sometido a regla en el cual se gana o se pierde. Esta es sólo una de las definiciones que se tienen del juego, por ello se mencionará partiendo de diferentes culturas antiguas: la griega y la romana algunas en el campo educativo, desde diferentes miradas que incluyen la pedagogía, el psicoanálisis, la antropología y la sociología para terminar dando una perspectiva y características del juego en el siglo XX teniendo de referente a Durán (2008).

En primer lugar se mencionan a las culturas antiguas, quienes daban un significado particular a la palabra juego, de esta manera mientras para la cultura griega el juego eran las acciones propias de los niños, para la cultura hebrea la palabra juego estaba

en relación con la broma y la risa así mismo para los romanos esta palabra significaba alegría y jolgorio.

“La palabra juego, en todas las lenguas (jogo, play, joc, game, spiel, jeu, gioco, urpa, giuoco, jolas, joko, etc.) empezó a ser sinónimo de alegría, satisfacción, diversión, que se ocupa tanto en la infancia como en los tiempos de ocio y recreo en la adultez” (Campos, Chacc, y Galvez, 2003, p. 34), La época antigua fue fundamental para la construcción del concepto de juego, pues éste fue relacionado con diferentes aspectos de la vida al respecto, algunos filósofos como Platón y Aristóteles, que reconocieron el valor práctico del juego.

Platón por su parte consideraba que la educación se basaba en el juego y afirmaba que se debía empezar con la formación del alma y del cuerpo.

Aristóteles ubica el juego en el centro de la relajación lúdica y el exceso de la seriedad, además de ello reconoció que los niños menores de cinco años deben realizar movimientos que se generan por el juego. Así mismo recomienda el juego como una actividad complementaria al descanso y evidencia la importancia del juego en la formación de la personalidad.

Al pasar el tiempo, en manos del cristianismo, el juego perdió su valor ya que se lo consideraba profano e inmoral.

Pero fue en el siglo XVI donde el juego empezó a cobrar importancia en el campo educativo, siendo los colegios jesuitas quienes lo practicaban. En el siglo XVII pedagogos reconocidos Juan Comenio, Juan Jacobo Rousseau y Giovanni Pestalozzi en el siglo XVIII y principios del siglo XIX, manifestaron que para un buen desarrollo del niño, es necesario tener presente sus intereses y al juego como una actividad agradable e interesante, en donde se ejercitan los sentidos y la inteligencia. Friedrich Fröebel, también consideró al juego importante en el aprendizaje, por ello realizó un estudio de los tipos de juego necesarios para el desarrollo de la inteligencia.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Freud afirma que el juego está relacionado con la expresión de deseos que no pueden satisfacerse en la realidad y por ello estas actividades le sirven a los niños de manera simbólica.

Desde la parte psicológica y pedagógica Jean Piaget (1971) menciona que el juego no sólo es una actividad recreadora, sino que también aporta para el desarrollo intelectual de los niños. De igual manera, Vigotsky (1924) reconoció el juego como actividad social, en donde menciona diferentes logros que se dan a través de éste, en cuanto a la comunicación e interacción con otros y con el entorno, puesto que el niño logra representar y adquirir otros roles a través del juego simbólico.

Desde una perspectiva antropológica Huizinga (1938), Gruppe (1976), Cagugal (1971), Moor (1981), Blanchard (1986) y Cheska (1986), reconocen el juego como un elemento primordial de la educación ayuda a configurar la identidad del grupo social, la cooperación del grupo y sentimientos de comunidad se podría decir que el juego es un mecanismo de identificación personal y comunitaria.

La mirada sociológica ve al juego como transmisor de costumbres y conductas sociales y es por esto gracias al juego, el niño aprende valores. Al respecto Orlick (1990) afirma que el juego es un medio positivo para el aprendizaje, porque es natural, activo y motivador para la mayoría de los niños. En el juego se evidencian diferentes procesos de acción, reacción, sensación y experimentación. Aunque si el juego es alterado con la premiación y competencia excesiva, con agresiones y engaños a otros, se puede “deformar” la vida de los niños (Campos, Chacc, y Galvez, 2003, p. 32-36).

Ahora, para mejorar una visión de lo que podría llamarse juego en la infancia, y realizar un acercamiento a aspectos principales del juego se ha tomado a varios autores los cuales lo definen y dan una concepción de lo que significa así “Huizinga (1987), filósofo Holandés del siglo XX, define el juego como una acción libre, carente de todo interés material y de todo beneficio, se desarrolla en un espacio y tiempo siguiendo un orden y



según reglas dadas. Este autor afirma que el juego es anterior a la cultura. Si se entiende la creación como cambiar la cultura entonces se cambia jugando, es pues la cultura en sus manifestaciones más primitivas un juego” (Durán, 2008, p. 40).

Por otra parte, “Garvey (1983) cita características del juego: es placentero y divertido, (...)no tiene metas o finalidades extrínsecas, (...)es espontáneo y voluntario, el juego implica cierta participación activa por parte del jugador” (Durán, 2008, p. 43) estas características harían parte del juego espontáneo, pues tiene en cuenta las necesidades e iniciativas de los niños y las niñas, en donde no se les obliga o impone Vigotsky (1989) y Bruner (1984) reconocen que “para apreciar el valor funcional del juego es necesario verlo como pivote, trampolín y andamio esto está asociado al concepto de “Zona de Desarrollo próximo” propuesto por Vigotsky quien afirma que el juego constituye la actividad directriz del desarrollo, puesto que permite al niño explorar el mundo social de los adultos varios años antes de que puedan penetrar en él” (Durán, 2008, p. 46) finalmente, una definición de Callois (1967), quien afirma es “una actividad libre, divertida, atractiva, placentera e improductiva que se ajusta a límites de espacio y de tiempo precisos y fijados con anterioridad ni el desarrollo, ni el resultado alcanzado pueden ser determinantes previamente” (Durán, 2008, p. 42).

**5.3.2. El juego en la infancia.** Luego de este pequeño recorrido histórico, es necesario evidenciar el Juego como parte importante de la infancia, a continuación se menciona el papel que éste cumple en el desarrollo de los niños y niñas.

El juego cobra un sentido especial, con éste los niños pueden expresarse y explorar, además de conocer su pasado y presente, pues el juego podría considerarse promotor de cultura. El juego es una de las actividades que el niño más disfruta y por ello debemos pensarlo, como un momento en donde van pasando de la fantasía a la realidad y es por esto que “para el niño jugar es la única forma de vida realmente viva” (Jambrina, 2004, p. 2)

Sarlé (2002), reconoce que el cuerpo es el primer objeto que utiliza el niño para jugar, el niño conoce el mundo que lo rodea y se conoce a sí mismo por medio de la exploración de su propio cuerpo, de los movimientos y acciones que éste le permite realizar.

El juego es una actividad seria e importante en la que el niño se involucra “de todo corazón” (Jambrina, 2004 p.2). Es entonces, mediante el juego donde el niño logra reconocerse y reconocer a los otros, a través de sus sentidos transforma su realidad, creando mundos paralelos en donde el niño desarrolla y pone en manifiesto la imaginación y la creatividad las cuales cumplen un papel primordial.

Además de ello, Sarlé (2002), menciona que los niños tienen una imagen del mundo físico, el cual logran a través del juego; es así como los niños son atraídos desde muy pequeños a manipular objetos, a experimentar de diferentes maneras “construyen y reconstruyen una y mil veces la imagen sobre ellos, interiorizan su existencia, sus propiedades y establecen el vínculo causa-efecto” (Sarlé y Arnaiz, 2002, p. 93); la exploración de los objetos va más allá de tocar o palpar un juguete o un objeto, los niños al realizar estas acciones están generando un proceso cognitivo, es por lo tanto muy importante que se permita la exploración, por medio de esta se logran grandes aprendizajes.

**5.3.3. El juego en el desarrollo infantil.** El juego es una experiencia creadora que permite encontrarse con el mundo y tener una vida social y resulta imprescindible cuando logra sorprender al niño. Éste tiene gran importancia en el Desarrollo Infantil, el niño descubre y conoce el entorno que lo rodea, experimentando con los objetos que encuentra a su alrededor.

Además el juego “provee un ambiente seguro de exploración, dado que hay una alta tolerancia al error y no hay consecuencias frustradas ante la derrota” (Peñaranda, s/f, p.1) permitiendo que el niño pueda volver a jugar, creando luego nuevas estrategias sin frustrarse. De igual manera aprende a conocerse a sí mismo y a explorar el entorno en

el que vive, así pues cuando se está jugando independientemente de lo que se quiera alcanzar, aprende de su vivencia relacionándose con otros niños.

Es así que Jambrina (2004):

con el juego el niño interpreta diferentes papeles: juega a ser alguien diferente, juega a ser mayor, juega a lo que podría llegar a ser (...)De igual modo aprende y practica normas dentro de un contexto de relaciones con iguales, donde tendrá que asumir y convencer, negociar y acatar (...) reglas y deseos ajenos (p.2).

De ésta manera, aprenderá a convivir, a ser solidario, a compartir, a tomar decisiones, entre muchos otros aprendizajes que serán significativos y que le ayudaran para su vida.

Uno de esos aprendizajes, puede darse por medio del juego de roles en donde el niño conoce su cultura, construye su identidad, por ello es primordial que jueguen y sean ellos mismos, ya que esos momentos son los “que dan cimientos para la formación de la vida interior y de la autenticidad” (Peñaranda, s/f, p. 4).

Por otra parte el juego debe convertirse en un momento importante, el cual debe surgir siguiendo sus necesidades y deseos “El juego es el camino hacia su mundo consciente e inconsciente” (Peñaranda, s/f, p. 4), es por medio de éste que los niños expresan, representan, recrean lo que sienten y lo que vivieron. Por esto, el juego es considerado como fundamental en la etapa inicial, dado que ayuda a su lenguaje, a su desarrollo emocional, personal, social, a su pensamiento, entre muchos otros saberes que se experimentan al jugar. En la escuela debe tenerse al juego como primordial en la etapa inicial, por eso se consideró pertinente abordar este tema con mayor profundidad.

**5.3.4. El juego en la educación inicial.** El juego en la educación inicial cobra gran importancia, por ello es considerado fundamental y ha sido de gran interés para los docentes, quienes se preguntan constantemente por el papel que cumple el juego en la educación y la manera en que debe ser abordado en la escuela.

Siguiendo a Sarlé y a Arnaiz (2002), en su artículo Jugar en la escuela, afirman que el juego estimula variedad de aprendizajes, estos investigadores hacen referencia en este aspecto según Jhonson, Cristie y Yawkey (1999), López de Sosoga (2005), el juego aparece con gran relación al pensamiento abstracto, “la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo” (Sarlé y Arnaiz: 2002, p. 92). Estos y muchos otros aprendizajes vienen dados en el mismo juego, permitiendo que los niños y niñas tengan la oportunidad de explorar y experimentar a través de este.

Por su parte, Bruner (1989), Manrique y Rosemberg (2000) enuncian que el juego favorece la comunicación y la dominación del lenguaje y en última instancia Elkonin,(1980) Garairgorbodil, (1995) Litwin (2008) resaltan que además de los aportes mencionados, se encuentran los procesos de socialización y de comprensión del mundo que se dan a través del juego: a través de este el niño recrea la realidad, teniendo en cuenta sus experiencias propias.

Actualmente el juego se incorpora en los currículos de educación infantil, en diferentes partes del mundo se lo reconoce como ente primordial en el desarrollo del ser humano y lo más importante por ser una actividad natural que por sí misma genera conocimientos y experiencias significativas. Para ver como priorizan al juego, se ha realizado un apartado que pretende mostrar lo que respecto a éste se menciona en Colombia.

**5.3.5. Juego en currículos de Educación Inicial.** Este apartado fue guiado por varias categorías, la primera es referente a lo que se considera es juego, la segunda referente al papel del maestro dentro del juego y la última en cuanto a la organización del juego en Colombia.

**5.3.5.1. ¿Qué es el juego?** Para dar respuesta a esta pregunta, se hará referencia a la importancia que se da al juego en la infancia, las concepciones de éste en Colombia a través de tres documentos: uno nacional que aun esta sin publicar y dos distritales que

nos dan una mirada del juego desde la creación humana, lenguaje natural, reconstrucción de la realidad y constructor del lenguaje.

En el documento base de Colombia, para el lineamiento del MEN (s/f) “el juego es considerado medio de formación cultural, puesto que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos” (MEN, s/f, p, 66) además de ello se tiene en cuenta al juego como constructor de identidad y subjetividad:

El juego es definido como creación humana, como fenómeno cultural como una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades. Pensar el juego de esta manera ha comenzado a abrir un nuevo camino en el escenario educativo para reconocerlo y comprenderlo más allá de lo instrumental, para pensar que las variaciones culturales llevan a cambios en los modos de pensar y representarse la realidad (p. 64)

Lo anterior hace ver al juego de una manera no instrumental, es decir que no toman al juego por una herramienta sino que el MEN(s/p) lo ve como:

Un lenguaje natural, porque es precisamente en esos momentos lúdicos en donde el niño o la niña, siente mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones, sus sentimientos, es en el juego en donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos, para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio, para dar respuesta a ese cuerpo que sin lugar a dudas merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado (p.67)

Por su parte el DABS (2000) (departamento administrativo de bienestar social) el juego es visto como una actividad “fundamental en la infancia por el valor, el sentido formativo y pedagógico que contiene, además potencia la socialización de los niños y niñas por ser su primer forma de lenguaje y conocimiento” (DABS, 2000, p. 152)

A partir del juego el niño imagina, crea y reconstruye para dar sentido a los objetos y al mundo es por eso que “Cuando los niños y niñas se disfrazan, se pintan, inventan personajes, asumen roles, imitan adultos o pares, nombran a sus personajes y les dan vida en historias y canciones, están viviendo y expresando su manera de ver las cosas y los sentimientos que éstas les suscitan”. (DABS, 2000, p. 153)

En el juego hay libertad, también son aceptadas reglas y allí se generan aprendizajes sobre sí mismo y los otros, de este modo los niños interpretan y realizan normas, toman sus propias decisiones y esto ayuda a que vayan mejorando en su desarrollo. Se conocen los alcances y limitaciones de una forma constructiva, mantiene un valor expresivo y social que ayuda no solo a la parte corporal sino también al lenguaje.

Lo que se propone es que el juego sea una estrategia pedagógica y educativa, para que generar un aprendizaje más significativo. Al jugar se desarrolla el sentido crítico, la percepción, la innovación y se relaciona con el mundo.

Para finalizar otro de los documentos fuente para el reconocimiento del juego, fue el Lineamiento Curricular para la Educación Infantil en el Distrito (2010), donde se menciona que el juego es una actividad fundamental del ser humano por ello en planeaciones y programas se encuentra presente, pues se la otorgado un valor formativo, este currículo enfatiza la importancia del juego por sí mismo, tiene características importantes en el desarrollo social y cultural del ser humano, además de ello “se practica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por el abandono y el éxtasis, la alegría y el placer” (SDIS y SED, 2010, p. 53).

El juego lo relacionan con muchos campos de la vida y desarrollo de los niños y niñas y tienen muy presente que “en el juego se va construyendo el mundo y el lenguaje. El juego se aviva con la fantasía. Cuando un niño juega, por ejemplo, al papá y a la mamá, crea una ficción que le permite entender o hacer una primera elaboración de lo que pasa entre el papá y la mamá que lo excluye a él” (SDIS y SED, 2010, p.54).

**5.3.5.2. ¿Qué papel tiene el maestro en el Juego?** Se encuentran diferentes estrategias que usan los maestros o que proponen los currículos a la hora de intervenir en el juego, de este modo en Colombia se menciona que el maestro es quien orienta, acompaña y apoya los procesos que desarrollan los niños y las niñas en los diferentes juegos.

El documento del ministerio de Educación Nacional, denominado Serie de Lineamientos Curriculares del Preescolar, menciona que “es el docente quien orienta, anima y facilita la acción del niño y del grupo, y la participación de familias y comunidad en procesos educativos” (MEN, 1998, p.3), entre esos procesos se encuentra el juego.

Por otra parte el lineamiento del Distrito “Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, habla del docente, en un apartado el cual llaman y ¿Qué hace el docente mientras los niños juegan?, el maestro debe acompañar el juego de los niños, estar presente, pendiente de los procesos y conocimientos que adquieren los niños y las niñas. “Sin otorgarle siempre al juego una intención externa de aprendizaje de contenidos específicos” (SDIS Y SED, 2010: p.56) el juego por sí mismo genera aprendizajes y experiencias importantes para la vida.

El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, cita a Ramos (2003), mencionando que el maestro no debe ser tan riguroso, más bien debe permanecer atento a ellos y estar presente “Fundamentalmente (...) acompaña, presta los apoyos materiales, ambientales y afectivos para enriquecer este juego, reconoce, escucha y documenta” (SDIS y SED, 2010, p.56) todo esto para que el derecho a jugar de los niños y niñas no sea vulnerado ni se realice con el fin de algún contenido específico.

El último documento revisado que habla sobre el papel del maestro en el juego, tiene un apartado denominado el Rol del adulto dentro juego, y habla del “acompañamiento del maestro, desde su ser corporal, es fundamental para potenciar y enriquecer los momentos de juego de los niños y niñas se necesita de otro que propone, que espera su turno, que desea que el otro continúe las acciones, que encuentra en el cuerpo del

otro un potencial afectivo que da rienda suelta a la generación de vínculos, de risas, de complicidad en el juego.” (MEN, s/p, p.70).

Además de ello, habla del acompañamiento desde varios aspectos: por medio de la observación, a través de la interacción y una intencionalidad específica. La que es considerada como “la mejor manera de acercarse a la complejidad del mundo infantil, su contexto socio-cultural, sus intereses y sus expectativas. (...) La observación es la condición de posibilidad que se tiene, para diseñar experiencias desde ambientes que provoquen el juego en donde el niño y la niña encuentren su lugar de tal manera que también puedan ser protagonistas y dejar su huella en el ambiente que ha sido diseñado por la maestra, maestro y otros agentes educativos. (MEN, s/p, p.72).

Además a través de la interacción, habla de cómo el adulto puede potenciar el juego “ya sea por iniciativa, a través de experiencias planificadas o porque ese adulto retroalimente el juego espontáneo de los niños y las niñas. Éste tiene una gran carga afectiva que se evidencia en el contacto físico. Esto, sin lugar a dudas, les da seguridad y confianza en ellos mismos y en los demás.” (MEN, s/p, p.72).

Por último el acompañamiento desde una intencionalidad específica se basa en las intencionalidades y en cómo encauzar las propuestas que hacen los niños y niñas en éste, “el juego siempre tiene una intencionalidad, que se debe pensar desde sus mismas características para respetar ese carácter autotélico, sin caer en objetivos que conlleven a la instrumentalización del mismo, por ejemplo, el juego para aprender colores, o para hacer clasificaciones, o para alcanzar habilidades y destrezas motrices.” (MEN, s/p. p.73).

Finalmente, se habla del papel que tiene el maestro mediante sus planeaciones relacionadas con el juego, se sugiere que deben ser flexibles y de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Para esto las planeaciones deben brindar al niño diferentes opciones, para que se identifique con espacios, objetos y otros, para así desarrollar sus experiencias y manifestar sus intereses.



**5.3.6. La tensión jugar – aprender.** La Tensión Jugar- Aprender ha sido siempre un punto de discusión, la cual hace que los y las maestras reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas. En la etapa de la educación inicial los pequeños se encuentran en un periodo de investigación, exploración e indagación del mundo que los rodea, por ello los maestros deberían preguntarse “¿Qué pasa con el juego como actividad fundamental del ser humano?, ¿Dónde queda el valor del juego por el juego mismo?”(SED y SDIS, 2010, p. 53).

Replantear en los maestros la visión de juego que se ha construido en la educación en años pasados es necesario, pues a veces se olvida que éste hace parte del ser humano y que por medio del juego los niños recrean lo que son, la manera de ver el mundo, de interpretarlo, de compartir con otros, de conocer otras culturas, entre muchas otras.

A través de la historia de la educación preescolar en Colombia, el juego ha hecho parte de un proceso, el cual ha sido reconocido por ser un medio para aprender, entretener en diferentes momentos del día, del que se tiene una visión más instrumentalizada, “como una estrategia o como un instrumento que favorece el aprendizaje, sin embargo no es evidente el reconocimiento del juego en sí mismo, desde su carácter autotélico” (Durán, 2008, p.10), lo que quiere decir, reconocer la importancia que tiene el juego por el juego en donde se le reconozca parte primordial del proceso de los niños y las niñas.

El juego es decisión autónoma de los niños y niñas, lo viven y se lo gozan en el momento, sin ningún otro propósito exterior. La escuela ha tenido varios desaciertos con respecto a este cometido, “Parece haber un temor por parte de las instituciones, docentes y aún padres de familia por permitir espacios de juego auténtico, por dejar jugar libremente a los niños y las niñas. Siempre hay que tener una intencionalidad. Se presenta entonces, el dilema entre brindar las condiciones para el juego, por el juego mismo versus el uso del juego con una intención externa”(SED y SDIS, 2010, p. 53).

Esto se evidencia en dos maneras distintas. La primera cuando se “botan” juguetes a los niños y niñas, para que ocupen su tiempo sin acompañamiento del docente y la segunda cuando se utiliza al juego como un medio de aprendizaje forzado.

Esta diferencia lleva a Sarlé (2002) a hacerse unas preguntas “¿qué juegos se juegan en la escuela infantil? y ¿qué significado tienen esos juegos para el maestro y los niños?” (Sarlé y Arnaiz, 2002, p.7); para empezar a responder estas inquietudes, Sarlé menciona el juego libre algo espontáneo que empieza con la iniciativa de un niño y posteriormente se contagia a otros, estos juegos se dan en momentos de recreo o en ocasiones que las actividades educativas se convierten “aburridas o tediosas” y el juego propuesto por el maestro, que es aquel que se presenta con el fin de “enseñar o promover algún aprendizaje específico y brinda a los niños la posibilidad de construir y transformar la realidad al participar en ellos” (Sarlé y Arnaiz, 2002, p.7) esta clase de juegos es la que prevalece en la educación. Muchos docentes lo toman como una herramienta para la enseñanza de contenidos educativos.

Esto conlleva a que frecuentemente los maestros se pregunten cómo se están propiciando los juegos en la escuela, ¿Se usan los juegos para enseñar? “Desde el punto de vista de los niños, podríamos decir que éstos no juegan para aprender y sin embargo, aprenden muchas cosas cuando juegan” (Sarlé y Arnaiz, 2002, p.10) y esto es innegable, cada vez que los niños y las niñas realizan juegos están poniendo en éste, todos sus conocimientos previos, en cada juego un aprendizaje nuevo llega, así las situaciones de cada juego son distintas y proporcionan experiencias nuevas, mientras tanto para el docente“, resulta claro también, que no solo se juega en la escuela sino que se hacen otras cosas” (Sarlé y Arnaiz, 2002, p.10) teniendo en cuenta estos dos puntos de vista.

Sarlé menciona que éstos entran en gran disputa, puesto que para el niño lo importante no es lo que se aprende jugando, sino los aprendizajes que necesita para poder jugar, mientras tanto para el maestro lo importante es “la secuencia del contenido que se pretende enseñar con el juego y en el dominio que se adquiera el mismo” (Sarlé y

Arnaiz, 2002, p.10); a la hora en la que el maestro da la posibilidad de jugar a los niños y las niñas hay muchas más posibilidades de las que se ven a primera vista, ya que cuando se juega se comparte con pares y adultos, además se entrega muchos objetos que pueden ser explorados y utilizados por los jugadores.

En cuanto a la Relación con los Objetos, los niños y niñas pueden relacionarse con su entorno expresarse y también generar con estos un modo de interacción con los adultos y con sus pares, cuando el niño se enfrenta a un objeto nuevo y desconocido realizan “exploración, familiarización y eventual entendimiento: secuencia, con frecuencia repetida, que conducirá, eventualmente, a conceptos más maduros acerca de las propiedades (tamaño, textura, forma) del mundo físico” (Garvey y Guerra, 1983, p. 69).

El juego con objetos depende de varias situaciones, la primera, es entender la permanencia del objeto, lo cual hace referencia a que el niño entienda que éste sigue existiendo aunque esté fuera de su vista la segunda en cuanto a la diversidad de acciones que realice con él y, la última, referida a la imitación, que es un proceso, de ésta manera en un comienzo el niño imitará acciones que ve en el momento, y luego imitará cosas que sucedieron en el pasado.

El concepto del objeto que tienen los niños y las niñas en los primeros años de vida está basado en la experiencia sensitiva, es de esta manera que el objeto y la acción que se realizan con éste, están íntimamente relacionados.

Después de todos estos procesos, el autor afirma que el niño ingresa al modo simbólico pues “Se hace capaz de simbolizar un objeto o un acontecimiento por medio de una palabra y obtiene así otro medio para retener y recordar aspectos de su experiencia pasada” (Garvey y Guerra, 1983, p.71)

Posteriormente a estas afirmaciones, Garvey (1983) menciona algunos cambios que se desarrollan en los niños y niñas cuando empieza el juego con objetos, dichas

afirmaciones se basan en diferentes investigaciones. En este momento se hará referencia específicamente a las acciones que realizan los pequeños a los dos años aunque como lo menciona Garvey la edad puede variar

A los dos años después de aprender algunas acciones los niños generan los siguientes procesos:

1. El niño empieza a realizar acciones que son características de los objetos.
2. establece relaciones entre los objetos.
3. Realiza acciones consigo mismo utilizando objetos.
4. Transforma objetos.

Éstas entre otras acciones que se desarrollan en el juego y en la interacción con objetos, permite que los niños y niñas lleguen al juego simbólico, para ello según Garvey (1983) el niño tiene que pasar de estructuras simples a complejas, además “Otros estudios han venido a apoyar la noción de que cuando los niños comienzan a jugar por primera vez con objetos, las réplicas realistas les apoyan en sus progresos hacia un despliegue y una combinación más imaginativa de objetos en el juego” (Garvey y Guerra, 1983), es así como el juego empieza a ser mediado por los objetos menos realistas.

Cuando los niños van creciendo, se va representando con mayor frecuencia características del mundo adulto, aunque es importante mencionar que el niño incluye aspectos de la imaginación y la creatividad, esto le permite realizar invenciones improvisadas. De esta manera los podrán transformarlos objetos dependiendo de la situación de juego Garvey y Guerra (1983) mencionan un ejemplo de una caja la cual puede ser transformada en una casa, una cueva, entre otras.

Por último Garvey y Guerra (1983) realizan un recorrido a los aspectos importantes que hacen los niños cuando observan un objeto nuevo y aunque reconocen que este es un proceso continuo, mencionan los siguientes momentos “En orden decreciente adaptación a un objeto o experiencia, podemos distinguir lo siguiente: a) exploración, b)

manipulación, c) práctica y d) repetición, con o sin elaboración imaginativa” (Garvey y Guerra, 1983, p.78)

Todo esto permite que se transforme y valore la concepción por parte de los maestros alrededor de los objetos y el juego, los cuales se pensarían como acciones que promueve el andamiaje y la interacción. Para finalizar y teniendo en cuenta los currículos y planteamientos de Sarlé (2002), es imprescindible hacer referencia al papel del Educador en el Juego pues como lo menciona esta autora en algunas instituciones los docentes no se involucran en el juego de los niños y las niñas solamente son unos espectadores de lo que realizan los pequeños cuando juegan, esto trae consigo algunas dificultades siendo los docentes quienes “evalúan sobre lo que los chicos hicieron más que sobre los pasos que en el jugar posibilitaron su desarrollo” (Sarlé y Arnaiz, 2002, p.97) es así que se ve la importancia que el educador perciba todo lo que sucede, lo cual no estaba previsto con anterioridad, desde una mirada dentro y no como un ser exterior al juego, que solo observa algunas situaciones que pasan en el transcurso de éste y solo podrá entenderlas claramente si se involucra y vive lo que está pasando si lo hace el educador podrá fácilmente cumplir su papel de mediador quien permite que los niños y las niñas amplíen sus habilidades pasando de lo espontáneo que plantea el juego por sí mismo.

#### **5.4 Los Rincones de juego.**

Este apartado se vio pertinente para la realización de la propuesta dado que fue la estrategia elegida por las maestras en formación debido a su metodología flexible que permitió a los niños y niñas relacionarse y comunicarse con sus maestras y pares.

Para abordar este apartado se mostrará un recorrido histórico del surgimiento de los rincones de juego, luego se hace una presentación de la estrategia, para posteriormente ver el papel que tiene el maestro en estos rincones. Seguido a esto se habla de la importancia que tienen los ambientes en dichos rincones y vale aclarar que dentro de los anteriores se habla de esta estrategia respecto a Colombia. Se inicia así

una segunda etapa en la que se cuentan la experiencia Reggio Emilia y la que más se abordó en la implementación la metodología High Scope.

#### **5.4.1. Recorrido histórico de los rincones de juego:**

A continuación se realizará un Recorrido Histórico que dará cuenta del surgimiento de la estrategia de rincones, a partir de la referencia de varios pedagogos que han hecho parte fundamental en su construcción. Se hablará de la estrategia de rincones, de la mediación del maestro, la planeación del docente, la importancia de ambientes oportunos y adecuados, la concepción de rincones en algunos currículos en educación inicial (que mencionan los currículos acerca de los rincones de juego), y finalmente la influencia de experiencias Reggio Emilia y HighScope.

Se comenzará con la escuela activa, con Dewey y con uno de sus discípulos llamados Kilpatrick, seguiremos con la pedagogía de Freinet para terminar con Tonucci y su visión respecto a esta estrategia. Para esto, seguiremos a Laguia y Vidal (2001), quienes hacen un trabajo riguroso y nos acercan a esto.

Es importante mencionar que en la escuela desde hace muchos años se ha implementado la estrategia por rincones, los primeros autores que se pueden mencionar en cuanto a ésta, son los de la escuela activa (el niño es el centro de la educación), Dewey es uno de los primeros en implementarlo en “la famosa escuela laboratorio de carácter experimental, donde se ofrecían más de treinta actividades para realizar en la escuela, desde el trabajo con madera hasta la narración de cuentos, pasando por la cocina, jardinería, imprenta, dramatización o tejido” (Laguia, M.J. y Vidal, C., 2001, p.19 ). De este modo Dewey apostaba a la unificación de teoría y práctica demostrando que se facilita aprender haciendo.

Uno de los discípulos de Dewey, Kilpatrick (1871-1965) desarrolló el método de proyectos, que se basa en un enfoque globalizador, el cual rompe con la organización por áreas de las instituciones. Para este autor, el aprendizaje necesita de una

motivación, por ello “la didáctica ha de ser sensible a los intereses de los niños y niñas además ha de canalizar las energías individuales e integrales hacia un fin concreto, un proyecto escogido por ellos” (Laguia, M.J. y Vidal, C., 2001, p.19). Este tema de los proyectos al igual que los centros de interés de Decroly, ponen en marcha términos tales como: “globalización, interés, motivación, esfuerzo, trabajo en grupo, iniciativa, retroalimentación y aprendizaje significativo” (Laguia, M.J. y Vidal, C., 2001, p.19).

La pedagogía de Freinet (1896- 1966) se enmarca en “el tanteo experimental, la relación afectiva con los aprendizajes, la educación por y para el trabajo, la cooperación, la importancia del ambiente escolar y social, la necesidad de crear materiales para potenciar ideas en la práctica educativa” (Laguia, M.J. y Vidal, C., 2001, p.19 ). Después de que Freinet realiza una investigación psicológica y social de las necesidades de los niños y las niñas, propone siete talleres cuatro de ellos toman el nombre de: trabajo manual de base y los otros tres: evolucionada, socializada e intelectualizada.

El movimiento Cooperación Educativa Italia (MCI) que comienza bajo las ideas de Freinet busca investigar edades tempranas. Al respecto Tonucci(1977), hace una descripción de dos escuelas denominadas escuela de las actividades, la primera en donde los niños se expresan con libertad y usan diversos lenguajes, los cuales son vistos en espacios comunes y ambientes con variedad de materiales, el niño puede elegir qué actividad realizar que según Tonucci podría volverse algo repetitivo y carente; y la segunda la escuela de la investigación, que fomenta el desarrollo de los niños a través del propio conocimiento, sosteniendo relaciones con los compañeros y los adultos el niño recupera su historia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado la estrategia por rincones se ha considerado y tomado como parte de diversos currículos de países latinoamericanos, para promover y potenciar el juego en la infancia, por ello, en el siguiente apartado se hablará de esta estrategia.

**5.4.2. La Estrategia de Rincones de Juego:** Según la definición dada por Tavernier (1997) los rincones de juego son un “lugar, permanente o no, en el que se desarrollan actividades muy determinadas, libres o dirigidas, individuales, en grupos pequeños o colectivos: biblioteca, grafismo, cocina, tienda, muñecas, garaje, etc.”. Donde los niños y las niñas desarrollan su creatividad e imaginación compartiendo con sus pares.

Para realizar un acercamiento más profundo de esta estrategia de trabajo a continuación se mencionarán algunas de las características más importantes a la hora de trabajar con los niños, pues fortalecen los procesos orales, la autonomía y la exploración de ellos.

Para trabajar en los rincones de juego, teniendo presente a Martín (2008), en cada uno de estos los niños pueden desarrollar actividades de diferentes maneras, dependiendo la intencionalidad con la que se dirijan a éste.

En algunos momentos se realizará el trabajo de modo individual y en otras grupal usarán también éstos para un fin más concreto, por si se trata de algún proyecto que se está desarrollando la idea es que en estos espacios se les brinde también otras posibilidades, por eso los materiales y su ubicación deben presentarse de forma sugerente y al alcance de los niños y niñas, para brindar y permitir que realicen otras actividades, que surjan en la interacción con otros o con el rincón.

Lo ideal sería lograr que con los rincones los niños aprendan a trabajar en equipo, a compartir, a manifestar sus opiniones y respetar la de los demás, es decir crear unas normas que permitan una mejor convivencia. Por todo esto es necesario tener en cuenta tres aspectos:

**5.4.2.1 ESPACIO:** Los rincones principalmente se ubican dentro del aula, estableciendo un espacio fijo y delimitado que se a identificable fácilmente por los niños y las niñas si por cuestiones de espacio el rincón no puede tener un espacio fijo el material siempre se ubica en un lugar determinado. La distribución de los rincones es “determinada por las características y necesidades de cada rincón (espacio, luminosidad), del tipo de



actividades a realizar (superficie horizontal de apoyo, actividades que requieran mucho espacio o intimidad...), del nº de niños...y estará condicionada a las características y superficie total del aula” (Martín, 2008, p. 5).

Es importante tener en cuenta que “Los rincones son dinámicos y están en constante construcción, el tiempo que estos duren, está relacionado con el interés de los niños y niñas” (SDIS y SED, 2010, p. 6)

**5.4.2.2 MATERIALES:** En cada uno de los rincones se ubican materiales “variados y con diferentes posibilidades, cuanto más variados sean, mayores serán las posibilidades de desarrollar diferentes destrezas y capacidades” (Martín, 2008, p. 5)

Es necesario que cada uno de los objetos dispuestos tengan un sitio determinado y que se encuentren en buenas condiciones “el material será accesible para el niño y podrá utilizarlo y recogerlo de forma autónoma, colocando todos los materiales en su sitio, trabajando al mismo tiempo la clasificación y el orden” (Martín, 2008, p. 5)

**5.4.2.3 TIEMPO:** Para el trabajo por rincones se establece un horario fijo, esto con la intención que los niños y las niñas se habitúen, la duración de este dependerá de la edad de los niños y de la organización de rutinas.

Esta estrategia brinda diversas posibilidades a los niños y las niñas teniendo en cuenta que “el objetivo de esta metodología es propiciar escenarios de participación y atención a los distintos intereses de los niños y niñas desde el respeto a los ritmos de aprendizaje que cada sujeto lleva y el fortalecimiento de su autonomía.”(SDIS y SED, 2010, p. 7). Al principio se reconoce que como los niños no están relacionados con esta metodología es probable que se empiecen a presentar algunos cambios pues querrán experimentar en uno y otro rincón, es más “cuando se está comenzando a vivir la práctica pedagógica a través de los Rincones de Trabajo, el ambiente de los jardines, puede leerse como desorganizado y desordenado, de alguna manera puede entenderse éste un escenario del caos y el descontrol” (SDIS y SED, 2010, p.4)

Los rincones de trabajo propician que los niños decidan en qué lugar desean estar, con que materiales. En ésta estrategia se piensa al niño como un ser activo en la que es él o ella quien toma sus propias decisiones además fortalece procesos de responsabilidad y orden. Los pequeños, poco a poco irán aprendiendo a dejar los materiales que utilizaron en su lugar aunque “en un principio este trabajo resultará un poco desgastante para el educador, puesto que al finalizar, él/ella será quien disponga nuevamente los espacios, pero con el crecimiento y la participación de los niños y niñas en los momentos de organización, ellos y ellas apoyarán este proceso” (SDIS y SED,2010, p. 11) logrando que después de algunas sesiones de trabajo cada uno retorne los materiales utilizados en el lugar dispuesto para ello para esto, es importante tener una organización adecuada de los materiales, donde todos estos se encuentren al alcance de los de los pequeños para ser usados y organizados por ellos mismos.

La estrategia de rincones proporciona oportunidades para que los niños y las niñas trabajen en pequeños grupos, interactúen con sus pares y vivan experiencias que promuevan su interés, por esto se consideró implementar esta metodología de trabajo en el proyecto pedagógico, puesto que permite “trabajar sobre su propio conocimiento, desde las interacciones con objetos, materiales, con sus pares y con sus maestras y maestros.”(SDIS y SED, 2010, p. 3), Es por ello que en cada una de las interacciones que realizan los niños y las niñas, con cada uno de los entes anteriormente mencionados surgirán diferentes formas de comunicación entre las cuales se encuentra la oralidad.

**5.4.3. El maestro en la estrategia de rincones de juego.** En la estrategia de rincones la mediación del maestro, se confunde, en algunas ocasiones los maestros pasan a convertirse solo en observadores, teniendo en cuenta que el papel principal lo tienen los niños y las niñas, hay que tener en cuenta que las experiencias que se desarrollan en los rincones son propuestas por los maestros con un objetivo pedagógico, el papel del maestro es muy importante en la estrategia, por que es quien acompaña los procesos de los niños, propone y realiza junto a ellos una reflexión (momento de

recordar) sobre el trabajo realizado. La observación por parte del maestro es muy importante a partir de ello se puede proponer trabajos a los niños y las niñas. “El educador puede asumir en el espacio de los rincones el escenario para observar a los niños y las niñas y proponerles nuevos retos desde la interacción que ellos y ellas establecen con los objetos e invitarlos a recrear desde allí actividades de su cotidianidad o que surjan de su imaginación” (SDIS y SED, 2010, p. 11-12)

Con el fin de generar aprendizajes significativos donde los niños deseen trabajar tengan posibilidad de experimentar y explorar “las actividades exploratorias se convierten en un poderoso instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos” (SDIS y SED, 2010, p 15), las posibilidades y retos que proponga el maestro al niño llegan a ser muy valiosas a la hora de utilizar la estrategia por rincones.

En los rincones de juego “el educador está encargado de promover dinámicas comunicativas” (SDIS y SED, 2010, p. 7), en las que los niños fortalezcan sus procesos orales, expresen sus inquietudes, deseos, sentimientos y sus pensamientos un papel fundamental del maestro es, como se mencionó anteriormente, observar: de esta manera conocerá aún más a su grupo, saber “lo que hablan, lo que les interesa, cómo piensan, lo que saben, lo que desean aprender, sus emociones, cómo ven el mundo que los rodea y sus realidades” (SDIS y SED, 2010, p. 13). De esta manera, podrá proponer teniendo en cuenta las individualidades de cada ser humano como único y la estrategia por rincones al trabajar en pequeños grupos y generar procesos comunicativos permite lograrlo.

El papel que cumple el maestro es el de seleccionar materiales y los encargados de hacer el acompañamiento en los rincones. Así pues “cuando se acerque a algún sector (rincón), no se propone que sea un observador no participante, sino que podrá escuchar a los niños y niñas para entender qué indagación están realizando, luego, hace algunas preguntas, da alguna sugerencia, pero respetando sus decisiones”. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p.272).

Para la intervención e implementación de los rincones es necesario que los maestros planeen “la Planeación Docente, tiene un lugar importante en el trabajo por rincones. Es el maestro y maestra quienes intencionalmente plantean experiencias para potenciar el desarrollo de los sujetos, basados en los propósitos que se han trazado para el grupo” (SDIS y SED, 2010, p. 14), en donde se propongan actividades a realizar, utilizando los rincones que se encuentran en el espacio, con el fin de propiciar experiencias nuevas y enriquecedoras en los procesos de aprendizaje, exploración y oralidad de los niños y las niñas

Es necesario recalcar que después de cada jornada trabajada con los niños; el maestro debe realizar una reflexión de lo que sucedió en el día, para que de esta manera se conozcan algunas dificultades, además se fortalezcan y resalten los aspectos positivos. Dentro de la planeación, el maestro debe tener presente cómo organizar los espacios, la distribución de los objetos, debe hacer antes un trabajo riguroso de ambientación.

**5.4.4. Ambientes en la estrategia de rincones de juego.** Se hablará de los ambientes teniendo presente un escrito elaborado por Vega (2012), el cual habla de los Ambientes Oportunos y Adecuados para los pequeños, en donde evidencia la importancia de fomentar y fortalecer espacios en donde se les dé sentido y significado sin dejar de lado a los niños y niñas.

El ambiente según Frabboni (1990) es concebido como el:

Ámbito espacial, temporal y antropológico, en donde cada el niño desarrolla sus propias experiencias de vida y en donde en condiciones adecuadas, también puede ampliarlas. Puesto que los aprendizajes (conocimientos, habilidades operativas y mentales y actitudes) están directamente unidos a la cantidad y calidad de las experiencias, es necesario que el ambiente, en su acepción más amplia, sea explorado, experimentado, conocido en modo orgánico y sistemático en sus aspectos diferentes pero correlacionados (citado en Vega, 2012, p.1).

Según Vega, con la creación de un ambiente adecuado se motiva al niño a revalorar y fomentar la creatividad, el juego y la fantasía de un modo más libre y auténtico. Por ello, “deben ser espacios para la libertad. No en vano cuando niños y niñas se encuentran en un espacio libre de las cuatro paredes o jaula en la que se les tiene y de las miradas vigilantes de los mayores, manifiestan a todo pulmón sus vivencias, el juego convoca para demostrar sus afectos, su solidaridad, sus tristezas” (Vega, 2012, p.2), permite que el niño pueda expresarse y desenvolverse en su entorno.

Cuando se hace referencia a los ambientes no se está hablando únicamente de lugares u espacios físicos, que algunas veces carecen de sentido y apropiación por parte de los niños y niñas, a lo que se refieren realmente es a “lugares de relaciones y más para los primeros años éstos deben ser acogedores, donde cada niño/a, pueda ser feliz, en un ambiente que se adecue a su vida misma. Estos ambientes deben ser construidos junto con ellos y ellas” (Vega, 2012, p.2) para que cobren mayor sentido y significado.

De la participación de los niños y niñas en la construcción de los ambientes, depende también la apropiación y sentido que tomen a éste. Por ello Vega (2012) afirma que los ambientes deben tener el carácter de ritual, en donde además de los niños y las o los maestros, participen también las familias que estén dispuestas a llevar esta tarea a cabo.

Sin lugar a duda, la creación de ambientes adecuados se convierte en toda una propuesta pedagógica, afirma Vega, que puede hacerse y tomarse como un ejercicio riguroso de exploración e indagación, en donde se busque lo que se necesita dependiendo a las necesidades de cada grupo, aunque sin dejar de lado que “los ambientes deben ser también flexibles y pertinentes, de tal manera que no sólo esté destinado para un grupo en particular, sino que cualquier niño/a o grupo pueden visitarlo” (Vega, 2012, p.3). Es por esto, que el ambiente oportuno y adecuado se convierte en una estrategia significativa no en edades ni condiciones de vida.

“Cuando se empiezan a disponer ambientes propicios para la infancia, es decir con elementos y recursos a su alcance, con una intencionalidad y cuando se brinda la opción de que niños y niñas participen y formen parte del ambiente, el trabajo cambia. Por un lado, el ambiente de relaciones entre todos se vuelve más tranquilo, niños y niñas (juegan) en los diferentes rincones el rol de la docente empieza a ser más de acompañamiento.” (Vega, 2012, p. 3) que es muy diferente al papel de la maestra o maestro que quiere tener ocupados a los niños y no se preocupa realmente por el contenido de sus intervenciones, ni de llevar una continuidad, sino muchas veces de divertir o distraer.

Con la creación de un ambiente adecuado, los niños y niñas se motivan y participan activamente, además de lo que el ambiente les brinde. Una de las características que no se debe olvidar y que esta autora resalta es que estos son de carácter rotativo, (que es algo de lo que hablamos anteriormente), lo que permite que otros niños puedan disfrutarlo, así pues "genera la movilidad de los saberes, el compartir, las búsquedas, la generación de estrategias y objetivos para el acompañamiento de cada grupo" (Vega, 2012, p.4) a quien la maestra debe apoyar con sus observaciones, planeaciones y retroalimentaciones del proceso (evaluación).

**5.4.5 Experiencia Reggio Emilia:** Se comenzará con la Experiencia Reggio Emilia, haciendo una breve ubicación histórica: Reggio, es una ciudad de Italia en la que se instaura un modelo pedagógico para la infancia de 0 a 6 años, se caracteriza por tener el apoyo del gobierno. El modelo se divide en dos tipos de centros infantiles: los primeros son para niños de 0 a 3 años toma como nombre “nidos” y los segundos para los niños de 3 a 6 años que toman por nombre “escuelas de la infancia”.

Este modelo surgió en el año 1946, las primeras promotoras fueron las madres en compañía de Louis Malaguzzi (1920-1994) quien fue un educador italiano. Este modelo “tuvo su fuente de inspiración en las ideas de Dewey, Wallon, Claparede, Decroly, Makarenko, Vigotsky, así como posteriormente Freinet, Dalton y las investigaciones de

J. Piaget y sus colegas en Génova. Una fuente de inspiración complementaria la constituyen también Guiford, Torrance, Bruner y los psicólogos humanistas Rogers y Maslow” (Domínguez M, Martínez F, s/f)

Es así, que este modelo concibe al niño como un ser importante y primordial, por ello en sus planteamientos, su propósito es generar una educación de calidad, donde se propician experiencias de aprendizaje en los niños y en los adultos que intervienen. Desde el aspecto metodológico este modelo “desarrolla el intelecto del niño a través de la expresión simbólica, estimulándolo a explorar su medio ambiente ya utilizarlos mil lenguajes del niño” (Domínguez M, Martínez F, s/f). El trabajo en Reggio se organiza en proyectos, en donde los niños y niñas son quienes intervienen e investigan lo que sucede en su entorno, son ellos quienes toman decisiones y elecciones.

Algunos factores del modelo Reggio son:

- Ambiente humano, hace referencia a la cantidad de niños que se encuentran en un salón, quienes son agrupados por edad.
- Ambiente físico, hace referencia a la distribución del espacio de las escuelas que siguen este modelo “Cada salón debe estar ambientado con diferentes áreas de manera sumamente atractiva todos los materiales deben estar al alcance de los niños y mantener un orden perfecto.” (Domínguez M, Martínez F, s/f).

Luego de esta metodología que tuvo gran aceptación y que ha sido retomado por muchos países para el trabajo por rincones, se hará alusión a la experiencia High Scope, en donde se comentará cómo se desarrolló el ambiente de aprendizaje, los momentos que se proponen para esta experiencia, la planeación y como interviene el adulto a mediar en esta propuesta.

**5.4.6. High Scope.** El enfoque High Scope fue iniciado en Ypsilanti, Michigan, en la década de los 60 basado en los estudios del teórico y pedagogo suizo Jean Piaget. Este enfoque propende por el desarrollo integral infantil de manera que sean respetados y tenidos en cuenta los intereses de cada niño, la edad particular y el ritmo

de crecimiento de los mismos de igual manera, articula el interés por fomentar el desarrollo intelectual, físico y emocional.

Su origen fue el eficaz intento por solventar los problemas del fracaso académico que eran evidentes en la población juvenil, que pertenecía a la secundaria de los vecindarios de dicho lugar. Al realizar los estudios pertinentes de indagación de esta problemática David Wiekart, Director de Servicios Especiales de Ypsilanti School Board encontró que la respuesta fue sólo una “los estudiantes llegaban a cifras alarmantes del fracaso escolar por la paupérrima preparación inicial que tenían” dando lugar a la creación de este modelo activo de educación” (High Scope, 2013).

El uso de dicho modelo se ha propagado por el mundo dando lugar a la creación de centros especializados de educación inicial donde los materiales y el constante contacto de los niños con entornos previamente preparados y preconcebidos para la estimulación temprana, han dado exitosos resultados en la formación infantil.

En esta propuesta el Ambiente de Aprendizaje es pensado por el maestro, pues debe propiciar “el juego en los niños y sobre todo que llamen el interés de los pequeños, por ello el objetivo es que los maestros creen áreas de trabajo que tengan diversos materiales “que son almacenados y exhibidos con una idea en mente: motivar al niño a trabajar con los materiales además de posibilitarle su manejo de manera autónoma”(Estrada, 2005, p.35), al crear las áreas es importante partir de los intereses y juegos de los mismos niños.

**5.4.6.1. Momentos pedagógicos:** Se plantean los momentos Planear, Trabajar y Recordarse menciona que es importante manejarlos diariamente de tal modo que los niños aprenden una rutina, ya que “a largo plazo esto ayudará a que los niños se vuelvan conscientes de su capacidad para configurar y controlar sus propias acciones”, (Estrada, 2005, p.42) estos momentos los desarrollaremos a continuación.



Planear: Es necesario que antes de que los niños se desplacen hacia el rincón donde desean trabajar, se realice una pequeña reunión con el grupo en dónde cada uno decida el lugar al que quieren ir, qué quieren hacer, tener un plan de lo que se desarrollará.

Trabajar: es la hora del trabajo mismo, donde cada uno de los niños desarrolla su idea en el espacio donde decidió estar, es importante mencionar que en este momento y después de cierto tiempo de trabajo los niños recogen y dejan en el sitio adecuado lo que utilizaron.

Recordar: por último se reúne nuevamente el grupo para contar la experiencia que se tuvo en el rincón, “este compartir de experiencias propician el intercambio de saberes, el reconocimiento de lo que los otros hacen, así como también, la valoración y reflexión constante sobre sus acciones (SDIS, SED 2010, p. 6).

Estos tres momentos generan formas de comunicación distintas: en el primero y el último se realiza una comunicación niño – adulto y en el segundo las relaciones comunicativas son en su mayoría niño-niño, pues convivirá más entre pares, el rol del maestro es acompañar el proceso de todos los rincones y proponer experiencias y problemas los cuales generen aprendizajes en los niños y las niñas.

Para mirar los procesos que han ganado los niños en los rincones, se propone realizar una evaluación, esta es igual de importante a la planeación y se convierte en la herramienta del maestro para realizar una próxima planeación.

**5.4.6.2. Papel del maestro en High Scope:** Los maestros, identifican primero los intereses y necesidades de los niños y niñas, a partir de ello realizan las planeaciones de trabajo, es por esto que los maestros en el aula son muy observadores con el fin de identificar lo que es importante y significativo para los pequeños, es así como la planeación está centrada en el niño y cada maestro realiza su propia estructura teniendo en cuenta los intereses de sus alumnos.

**5.4.6.3. Evaluación en High Scope:** Esta se realiza anotando al final del día lo que se observó de cada uno de los niños con el fin de “evaluar el desarrollo y las necesidades de cada uno” (Estrada, 2005 p, 47) aunque no es necesario hacer registros diariamente, sino anotar lo relevante que sucedió en el transcurso del día.

A partir de estas observaciones y anotaciones el maestro planea para el día siguiente, es así como “el propósito de High Scope es la planeación diaria, el currículum es el marco de referencia, el interés del niño es el pretexto para crear actividades que apoyen el nivel de desarrollo, la planeación requiere de un equilibrio entre los que se tiene que ver y los que a los niños les interesa aprender” (Estrada, 2005, p. 49).

Los docentes promueven las relaciones, con el fin de apoyar las experiencias de los niños y las niñas generando conocimientos, para lograrlo utiliza diferentes estrategias como: hacer preguntas, proporcionar materiales, apoyar y extender los planes de los niños y la interacción. La prioridad de trabajar en pequeños grupos hace que se pueda observar mejor e interactuar con los pequeños.

**5.4.6.4. El periodo de enseñanza:** Se realiza por grupos pequeños, éste se entiende cuando se reúnen de 6 a 8 niños con el maestro Durante unos 15 a 20 minutos para trabajar juntos, la actividad es planeada por el adulto y se genera a partir de los intereses y necesidades de los grupos. “El objetivo es extender y proponer experiencias en las cuales los niños estén interesados, con la intención de enfrentarlos a situaciones nuevas o más complejas que les ayuden a re acomodar su aprendizaje” (Estrada, 2005, p.43) En este periodo es importante que los niños y niñas trabajen activamente solos, con otros niños o con el maestro.

## **6. PROPUESTA PEDAGÓGICA**

### **6.1. Objetivo general:**

Desarrollar un proceso pedagógico dirigido al fortalecimiento de la oralidad en niños y niñas de infancia temprana uno (1) e infancia temprana dos (2) del Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles SOS, que incluya el trabajo pedagógico desde la estrategia de los Rincones de juego, y un trabajo de índole reflexivo entre las maestras titulares y las maestras e formación.

### **6.2. Objetivos Específicos:**

1. Realizar un reconocimiento las prácticas pedagógicas de las maestras referidas al fomento de la oralidad de niños y niñas de los niveles de Infancia Temprana 1 y 2 del Centro Social Cazucá Aldeas SOS.
2. Establecer diálogos mediados por la reflexión desde la práctica entre las maestras en formación entre sí y de éstas con las maestras titulares por medio de grupos de conversación para permear sus prácticas pedagógicas.
3. Desarrollar un trabajo pedagógico directo con los niños y las niñas, que apunte al fortalecimiento del desarrollo integral como sujetos de lenguaje y de derechos, específicamente de su lenguaje oral, usando la estrategia por rincones que involucre la oralidad como eje primordial.

### **6.3. Enfoque investigativo**

En el siguiente apartado se encuentran los aspectos que consideramos pertinentes para el desarrollo de nuestra investigación que se concreta en el Proyecto Pedagógico: desde la IAPE (Investigación acción pedagógica) y desde nuestra asunción a partir del enfoque investigativo cualitativo.

El enfoque investigativo del presente proyecto es el cualitativo, interpretativo o fenomenológico la propuesta se desarrolló a partir de la experiencia de la práctica de las maestras en formación por esta razón fueron muy importantes las observaciones realizadas a lo largo de la práctica, porque esto permitió conocer la institución e identificar posibles formas de abordar la situación que se investigó: el trabajo pedagógico con los niños y niñas en torno a la oralidad y el diálogo con las maestras referente a la estrategia de rincones de juego.

Tomando planteamientos de Baez, Cantu y Gomez (2007), éste tipo de investigación pretende la descripción de cualidades de un fenómeno, en la que los investigadores hacen registros narrativos mediante técnicas como la observación participante y entrevistas no informal, para poder evidenciar las acciones y acontecimientos desde la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas. Es por ello que para la investigación llevada a cabo, las maestras en formación hicieron una observación y reconocimiento a las prácticas de las maestras titulares y también participaron durante un semestre de trabajo con los niños, en donde se realizó la caracterización y a partir de allí diseñaron la propuesta con la que se iba a fortalecer la oralidad tema que se buscó potenciar luego de dicha observación participante. De igual manera con la creación de matrices que contenían algunas preguntas, usadas en entrevistas no estructuradas que se modificaban en la medida en la que las respuestas y los temas convocaban o no al dialogo, que permitieron ver por ejemplo, como las maestras titulares creían trabajar la oralidad con los niños y niñas, entre muchos otros aspectos más.

En este tipo de investigación se tiene la ventaja de que haya una comunicación directa entre el investigador y los investigados, sin embargo no se pueden generalizar los resultados en la totalidad de la población, puesto que las cualidades varían de un sujeto a otro.

Por otra parte la investigación cualitativa busca indagar la realidad en la que se desenvuelven los individuos; esto lo vemos claramente con el proyecto pedagógico,

pues las maestras en formación llegaron a ser parte del contexto en el que los niños y las niñas se desarrollaban y por medio de cada una de las experiencias vividas y reflejadas durante la propuesta pedagógica se evidenció la realidad que vivían los pequeños.

Este tipo de investigación, toma un carácter descriptivo- interpretativo; descriptivo porque se logró indicar lo que las maestras sabían o creían acerca del trabajo con la oralidad, e interpretativo porque, además de conocer lo que se sabía al respecto logramos evidenciar la necesidad de analizar y ahondar sobre este tema que en muchas ocasiones es generalizado y naturalizado, para lograr un trabajo posterior que diera cuenta de esta necesidad.

Ahora siguiendo a Sandoval (2002) citando a Taylor y Bogdan (1992), se puede afirmar que es una investigación de corte investigativo, pues es inductiva, ya que su ruta metodológica se relaciona con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación, es holística puesto que las investigadoras vieron al escenario y a las personas como un todo integral con una lógica de organización y significación; es interactiva y reflexiva dado que las investigadoras son sensibles a efectos que ellas mismas causan sobre su objeto de estudio; No impone visiones previas, lo que hace que el investigador se aparte de sus propias creencias y predisposiciones; es abierta porque no excluye análisis de datos y puntos de vista; es humanista, pues con esta se buscó acceder a experiencias particulares de los niños y las maestras titulares evidenciando sus concepciones y saberes; es rigurosa aunque distinta a la investigación cuantitativa, pues con esta se buscó resolver el potenciamiento de la oralidad a partir de un análisis profundo, partiendo de la interpretación de las intersubjetividades.

Este enfoque permitió un proceso de indagación flexible, para comprender, el objeto en que se centró la mirada, hacia la contribución de las experiencias pedagógicas, y el fomento de los procesos orales en la primera infancia. En la propuesta fue fundamental la constante interacción con las maestras, niños y niñas y el diálogo con estos.

Durante la propuesta se hizo uso de herramientas propias de la etnografía para recolectar información, tales como la observación participante, las entrevistas informales y registros escriturales, entre otros. Además se generó grupos para conversar y entrar en diálogo de saberes con las maestras titulares.

Las maestras en formación estuvieron en el contexto en que se desenvuelven las personas que participaron en este trabajo, por lo tanto, se recogió criterios de la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), ya que se involucraron en el contexto y buscaron la transformación de manera positiva de sus prácticas, para favorecer la oralidad y reconocieron los saberes de las maestras. Además de ser ésta sin lugar a dudas, una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela (Ávila, 2005, p .3).

Con el proyecto de investigación se permeó prácticas pedagógicas de las maestras, de allí su reflexión fue parte fundamental en los conversatorios. Además de ello, esta investigación ha permitido que las maestras en formación, tomaran elementos de su experiencia, para enriquecer las prácticas y reflexionar sobre el quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo anterior se diseñó una propuesta que tenía un camino y unos propósitos claros, para ser llevados a la práctica. Luego de implementarla, se evidenciaron cambios necesarios para llevar a la discusión y la reflexión. Esta práctica, se convirtió en objeto de estudio constante por parte de las maestras en formación y en algunos casos por las maestras titulares, quienes participaban en los conversatorios, dando su opinión frente a la propuesta y lo que iba ocurriendo en el proceso con los niños y niñas. De esta manera elegimos elementos de la IAPE la cual “está diseñada para realizar un tipo de investigación en la cual el sujeto y el objeto de la investigación se superponen. El sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de su práctica” (Avila,2005, p .3). Es así que a partir de las

discusiones e interrogantes que iban surgiendo a lo largo de la propuesta, las maestras en formación transformaron sus prácticas.

Ávila (2005) parte del hecho de la existencia de agujeros negros en la práctica, los cuales pueden ser reconstruidos en forma de preguntas, partiendo de la observación. El principio de esta es la reflexividad, permite que el sujeto vuelva sobre sus “pasos”. Diferentes autores le han dado a este principio gran importancia, es así como Emile Durkheim (1985) “la situó, como columna vertebral, en su conceptualización de la pedagogía.” (Ávila, 2005, p 505) además de Durkheim, Schön (1992) considera que la reflexión es fundamental en un profesional inteligente y Bourdeu (1990) la considera “como una propiedad fundamental de la práctica sociológica. Las maestras de Aldeas SOS retroalimentaron el proceso de la práctica, evidenciando los cambios que surgían en el transcurso de la implementación.

Las maestras titulares afirmaban que esta metodología cambiaba la rutina diaria que se trabaja en el jardín, las relaciones entre los niños y la manera en que estos aprendían, pues se daba una manera diferente de trabajo en el aula, al que ellas usaban con los niños y niños entre semana. De este modo la IAPE puede mencionarse como “artefacto cultural” destinado a crear las condiciones favorables para actualizar la reflexión sobre sus propias prácticas (Ávila, 2005, p. 506).

En la IAPE la palabra del maestro es tomada muy en serio, el maestro no es solamente un observador, es quien escucha y dialoga con sus compañeros e investigadores pero a “diferencia del maestro que llega a narrar, discurrir, relatar, contar, disertar, explicar, el investigador llega a escuchar” (Ávila, 2005, p.507). Por parte de las maestras en formación, se mantuvo buena comunicación con las maestras titulares, en primer lugar los conversatorios generaban reflexiones y diálogos tanto entre ellas y con las maestras en formación. En ocasiones una situación narrada desplegaba sentimientos, preguntas, explicaciones entre ellas mismas, quienes compartían situaciones que se presentaban en los grupos de niños y niñas: y en segundo lugar las intervenciones de los pequeños en las que estuvieron presentes, la opinión y aportes que dieron las

maestras titulares a la estrategia de rincones, se tuvo en cuenta tanto a la hora de diseñar los rincones (momentos en los que participaron activamente) como en las intervenciones del proyecto en general.

Haciendo referencia a los grupos de conversación las maestras titulares hablaban y narraban experiencias de sus propias prácticas pedagógicas “los profesores no son técnicos que ejecutan instrucciones y propuestas elaboradas por expertos. Cada vez más se asume que el profesor es un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc. que influyen en su actividad profesional” (Marcelo, 1995, p.9) esto generaba una reflexión constante por parte de las maestras titulares, tanto en los momentos en los que las maestras en formación se realizaban intervenciones en los rincones, como en los momentos en que las maestras titulares implementaron la estrategia de rincones

Es importante mencionar que el hecho de tener presente la palabra del maestro, también significa que éste debe tomar en serio lo que dice como acto de reflexión, esto que afirma Ávila(2005), permite mostrar que en la investigación , la voz de las maestras fue reconocida y se valoraron las prácticas y saberes de ellas, antes que los nuestros, “La reflexión comienza por casa primero la reflexión sobre mi palabra, luego la reflexión sobre la palabra de los otros.” (Ávila, 2005, p. 506). Esta propuesta según lo cuentan las maestras ha dejado una huella y a permeado sus prácticas de una u otra manera, ha motivado a que ellas tengan autonomía en el momento de hacer planes o proyectos como lo afirmaría Marcelo (1995), en donde se logren maestros capaces de resistir al cambio no para luchar en contra del sistema educativo, sino para unirse entre ellos y tener en cuenta las innovaciones y la pertinencia de sus propuestas el profesor es un agente de cambio y aprende frecuentemente el aula, es un contexto constante de innovación y formación la reflexión debe estar presente en el ejercicio docente, ligado a prácticas de cambios en el aula que contienen “pensamiento y acción, práctica y reflexión, hacer y hablar” (Marcelo,1995, p. 20 ).



Por otra parte se aprecia que en cuanto al investigador al llegar a su campo investigativo se ve enfrentado a una tensión con los investigados esto ha llevado a que los investigadores utilicen diferentes métodos para solucionar este inconveniente, si la negación de los investigados es mucha, la investigación no tendrá frutos, Se sabe que los procesos de cambio influyen en el aula y que los maestros muchas veces se resisten ante ellos, pues al ser algo nuevo, creen no tener la suficiente preparación para llevarlos a cabo, sin tener en cuenta que podrían permitir mejorar las condiciones para los niños y las niñas. Estos cambios deben ser analizados y pensados según el contexto en el que encuentre.

Las maestras en formación, como se mencionó anteriormente fueron parte fundamental de la investigación, estuvieron dialogando con su práctica cada uno de los inconvenientes que se presentaron en la marcha de ésta, no impidieron llevar a cabo la propuesta, lo que hace que el maestro “sea (un) sujeto de la investigación, de esta manera se da desde adentro, es así como se dan dos clases de investigaciones: la primera cuando los maestros investigan sobre las prácticas de sus colegas o de situaciones del centro educativo y la segunda cuando realizan investigaciones de sus propias prácticas pedagógicas, pero solo en el segundo caso se hablaría de IAPE” (Ávila, 2005, p. 508) es por ello que la influencia de las maestras en formación en el proyecto hace que uno de los fundamentos de este tipo de investigación se cumpla.

Para finalizar como lo diría Ávila (2005) se recogió la experiencia haciendo una escritura de las prácticas llevándose de un proceso de subjetivación a otro de objetivación, en la que se permita objetivar la experiencia y generar cambios en las prácticas.

## **7. DISEÑO METODOLÓGICO**

Se parte del hecho de realizar una propuesta que incluyera al juego, pues a partir de las observaciones y prácticas realizadas con los grupos de infancia temprana uno y dos, se evidencio que al mantener momentos de juego, los niños se relacionaban con

otros y esto hacía que se generaran diálogos, conversaciones e intercambios orales, es por eso que se eligió la estrategia por Rincones de Juego, para propiciar que se relacionaran con ayuda de su lenguaje oral en situaciones y ambientes intencionados por las maestras en formación. Para ello se diseñaron dos clases de planeaciones: las primeras para las intervenciones en los rincones de juego de los pequeños y las otras para los conversatorios con las maestras.

### **7.1. Planeaciones**

Para la planeación de los conversatorios con las maestras, se plantea: un título o tema, objetivos, recursos, instrumentos con los que se registro la sesión (cámara o grabadora de voz), así como la metodología que mostró la manera en que se realizaba la sesión, y unos momentos en los que se desarrollaría. Se llevó unas preguntas orientadoras, las cuales fueron flexibles y reformuladas, dependiendo los diálogos que se establecieron. El primer ejercicio con maestras se propuso una parte práctica en la cual se invito a la creación de un rincón en cada uno de los salones para los infantes, a partir de las reacciones de los pequeños se desarrolló el primer conversatorio con las docentes y se dialogó sobre lo ocurrido en los rincones que crearon, para presentarles luego la propuesta formal.

Un mes después de iniciar con la propuesta se realizó el segundo conversatorio, el cual fue más teórico, en el que se compartió con las maestras información acerca de esta estrategia, de la pertinencia de los rincones creados y del papel que desempeña el maestro en ésta se planteo finalmente realizar un último conversatorio en el que se recogieron las conclusiones y se vio el impacto que esta propuesta tuvo en las maestras titulares según lo que ellas vivieron con los niños y niñas.

La planeación para los niños de los Rincones de juego, contenía nombre de la sesión, fecha, hora, participantes, lugar, materiales (recursos), ambiente (escenario referido al tiempo y al momento), pretensión (objetivo, lo que se quiere lograr), descripción general (como se desarrollará la sesión), momento planear, trabajar y recordar.

Entre los materiales se planteó en cada sesión llevar siempre un elemento sorpresa o nuevo en para alguno de los rincones, con estos objetos se planeaba la intervención del día, claro está, que era flexible a cualquier cambio y sugerencia de la experiencia práctica con los niños y niñas.

## **7.2. Instrumentos para la recolección de datos. (Ver anexo 2 y 3)**

Los insumos que se han utilizado para el análisis provienen de registros fotográficos, algunas grabaciones de videos y el diseño de dos matrices de observación de los momentos en los que se presentaron diferentes relaciones entre niños y maestras La primera matriz corresponde a las interacciones presentadas entre los niños y niñas y éstos con sus maestras, y la segunda matriz específicamente da cuenta de los conversatorios con las maestras. De manera detallada:

- En la primer matriz se registraron las diferentes relaciones establecidas por los niños y contenía: nombre de la sesión, fecha, hora, participantes, lugar, materiales (recursos), ambiente (referido al tiempo y al momento), pretensión (objetivo, ¿a dónde se quiere llegar?), descripción general (¿cómo se desarrollará la sesión?), y los tres momentos que caracterizan nuestra propuesta: planear, trabajar y recordar, en los que se observaban las relaciones: niño - niño, adulto- niño, y niño- objeto. Al final de las matrices había lugar para algunas fotografías claves que sirvieron de apoyo para recordar lo sucedido en el día. (Ver ejemplo de uno de los conversatorios en el Anexo 4)
- La segunda matriz tenía un formato un poco más abierto y respondía a la planeación de las sesiones de reuniones con ellas, en las tardes. Esto permitió que los conversatorios guardaran una estructura y unas preguntas puntuales para las maestras, claro está que el registro se hizo flexible para que otras discusiones o preguntas fueran tenidas en cuenta. Estos conversatorios fueron grabados, transcritos y analizados para luego pasarlos al formato. Éste contiene:

nombre de la sesión (referido al tema que se fuera a discutir y a llevar a las maestras), fecha, hora, participantes, lugar, objetivos (¿dónde se quiere llegar?), los momentos que contenían cada uno, un cuadro de reacciones (acogida o rechazo del tema y preguntas del momento), preguntas (inquietudes que surgieran en alguno de los momentos) y sugerencias (aportes que las maestras hacían en la sesión o que apuntaron a acuerdos de trabajo). (Ver ejemplo de una de las matrices luego de una sesión con los niños en el Anexo 5)

Las matrices contienen algunas fotografías, y principalmente los diálogos de los niños con las maestras en formación. También se han registrado algunas reflexiones que en su momento se suscitaron por parte de las maestras en formación.

### **7.3. Fases del trabajo de grado**

El trabajo de grado se organizó en tres fases, las cuales se describen a continuación:

#### **7.3.1. Fase de reconocimiento de las prácticas pedagógicas de las maestras.**

**7.3.1.1. Propósito:** Reconocer las prácticas pedagógicas de las maestras en torno a la oralidad, en donde se exalte la labor que realizan con los niños y niñas del Centro Social Aldeas SOS y se invita a reflexionar sobre éstas para fortalecerlas.

**7.3.1.2. Cómo se desarrolló:** Para llevar a cabo esta fase se buscó un acercamiento a las prácticas de las maestras. Se solicitó que contaran cómo desarrollan su trabajo, o si lo prefieran podrían realizar algunos registros fotográficos para luego conversar sobre ellos. También, en lo posible, se les dijo que podrían invitar a las maestras en formación a una de sus sesiones de trabajo con los niños y niñas. Se aprovechó también el conocimiento de las maestras en formación derivado del tiempo que llevaban en su práctica.

**7.3.1.3. Retroalimentación:** Como se dijo se realizó un encuentro entre las maestras y las maestras en formación, para realizar un grupo de conversación en el que se dialogó sobre las prácticas de las maestras y el potenciamiento de la oralidad de los niños y niñas.

### **7.3.2. Fase de formulación/construcción de la propuesta.**

**7.3.2.1. Propósito:** Realizar un trabajo para formular una propuesta conjunta dirigida al fortalecimiento de la oralidad de los niños y niñas.

**7.3.2.2. Cómo se desarrolló:** A partir de lo construido en la fase anterior, se busco posibilidades para el trabajo alrededor de la oralidad. Es importante mencionar que toda toma de decisiones para el trabajo con los niños y niñas siempre fue producto de un trabajo, que tuvo en cuenta opiniones, preguntas, sugerencias y reflexiones de las maestras en este trabajo.

La propuesta se realizó y fue presentada a la institución y a las maestras titulares quienes estuvieron de acuerdo con el trabajo propuesto por las maestras en formación, en donde se llegaron a acuerdos. (Ver anexo 1. Propuesta presentada a la institución)

### **7.3.3. Fase de realización de la propuesta**

**7.3.3.1. Propósito:** Realizar un trabajo directo con los niños y niñas que se derive de las planeaciones diseñadas por las maestras en formación y en donde se potencie la oralidad en los pequeños a través de los rincones de juego. Igualmente se pretende continuar con un proceso permanente de interacción con las maestras para enriquecer este trabajo.

**7.3.3.2. Cómo se desarrolló:** Luego de discutir y estructurar el trabajo para adelantar con los niños y las niñas, se trabajo ellos y ellas. Se hizo un trabajo pedagógico organizado pero flexible y las maestras fueron invitadas, con la posibilidad de que se

animaran a intervenir cuando lo consideraran. Como el trabajo es dinámico, planeado pero imprevisible, es posible que tome rumbos no considerados del todo.

De esta manera, se trató en lo posible que los encuentros fueran una vez al mes para reflexionar acerca de los planteamientos pedagógicos en torno al potenciamiento de la oralidad, partiendo de los rincones.

Se llevaron propuestas para estos encuentros, que fueron conversatorios o diálogos de saberes. Los temas fueron variados, desde metodológicas que apuntaron al desarrollo y la participación activa de los niños y niñas (implementación de espacios o rincones, creación de ambientes, elaboración de cuentos con los niños, asambleas, hora del cuento, trabajo de tradición oral con la participación de las familias, etc.) hasta aspectos centrados en la perspectiva de derechos de la infancia: a participar, a constituirse como sujetos de lenguaje o la misma formación democrática.

Es importante anotar que si bien hay un momento inicial y otros que se desarrollaron a lo largo de la propuesta, estos encuentros funcionan como escenarios de reflexión en los cuales se dialoga con las maestras para propiciar herramientas que apoyaran el trabajo cotidiano de ellas y alimentara el proyecto. Es decir, no funciona como “secuencia”, sino como una “espiral” sobre la que se vuelve retroalimentado la práctica pedagógica.

Para esta fase se organizaron tres momentos para facilitar la realización de ésta:

#### **7.3.3.3. Momentos:**

- Creación de rincones:

En este momento se diseñaron los rincones, antes de ello se hizo un conversatorio con las maestras en donde se explicaron algunos rincones que se realizaron, que luego con ayuda de los pequeños, se establecieron cuáles deberían ser los más apropiados y los que se adecuarán a los espacios de infancia temprana 1 y 2, teniendo en cuenta a las

observaciones hechas a los niños y viendo los intereses de ellos esto con el fin de que se apropiaran del espacio.

Para este momento la idea era que los niños y niñas conocieran la metodología poco a poco y que se comenzaran a crear normas conjuntas entre las maestras y ellos como una forma de apropiarse de la mejor manera del espacio y de los objetos que allí se encontraron.

- Trabajo Por Rincones

Para este momento de implementar el trabajo por rincones se tuvo en cuenta la metodología High Scope que propone tres momentos: planear, trabajar y recordar. Para que las maestras los conozcan, se hizo un taller en donde ellas conocieron cómo se desarrollaba esta metodología y también en la misma práctica de estos.

- Cambio de Rincones

Éste momento se dio cuando los rincones de juego estaban establecidos en cada uno de los salones, allí se hizo un intercambio de salón por parte de los grupos.

**7.3.3.4. Retroalimentación:** Como se ha venido planteando, toda acción de trabajo práctico realizada con los infantes habrá sido planificada por las maestras y estarán en constante análisis a través del diálogo de saberes y la reflexión para volver sobre el trabajo hecho con los niños y niñas, y así mejorar las prácticas y la calidad de las propuestas.

### **7.3.4. Fase de resultados / informe final.**

**7.3.4.1. Propósito:** Construir y presentar el informe final que dé cuenta del proceso del proyecto pedagógico.

**7.3.4.2. Cómo se desarrolló:** Durante la investigación se tomaron registros pertinentes que permitieron realizar el análisis de todo el proceso. Este fue un trabajo de analizar lo

encontrado, lo conversado, lo realizado. Este análisis posibilitó la construcción del informe final, que es un documento que las maestras pueden revisar, leer y aprobar. Sin embargo, es responsabilidad exclusiva de las maestras en formación de la UPN su realización y entrega.

**7.3.4.3. Retroalimentación:** Se hicieron reuniones con el tutor, la coordinadora de práctica, la institución y las maestras en las que se analizó y discutió el proceso de investigación.

**7.3.5. Proceso de análisis:** Para realizar el informe final se tuvo en cuenta a todos los materiales de recolección de datos, de esta manera en infancia temprana uno y dos se observaron y analizaron las matrices, por último para la recolección de datos de las maestras se tuvo en cuenta los 3 conversatorios.

Para la recolección de datos para cada uno de estos se hizo de acuerdo a una triangulación entre el marco teórico, lo registrado en la práctica y la experiencia en el desarrollo de la propuesta.

## **8. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

A continuación se mostrará el desarrollo y la implementación de la propuesta, teniendo en cuenta que ésta se desarrolló en dos instancias, las cuales se unían entre sí. La primera de éstas hace referencia a los conversatorios realizados con las maestras y la segunda respecto a las intervenciones desarrolladas en los rincones de juego con los niños y niñas de los grupos de infancia temprana 1 y 2.

### **8.1. Cómo se vivió la propuesta con las maestras**

Durante la implementación de la investigación se llegó al acuerdo de hacer unos conversatorios con las maestras del jardín de infancia temprana 1, y 2, en los cuales se



pretendía compartir la estrategia de los rincones de juego, en donde se evidencio lo que ellas pensaban acerca de ésta y si estaban interesadas en acompañar este proceso en un segundo momento, se vio el proceso en dichos rincones y finalmente se evaluó la pertinencia de la propuesta, los logros y dificultades obtenidos. A continuación se explica de manera detallada lo realizado con las maestras:

Se invito a cada una de las maestras a crear un rincón en el salón, mientras los niños y niñas no estaban en el jardín, la intención de esto fue la de observar las reacciones de los niños al ver algo nuevo y diferente en el espacio de su salón.

El primer conversatorio se enfoco a hablar de la estrategia por rincones, además de conocer lo que ellas sabían de esta y se complementó con algunas características del modelo Reggio Emilia. Este conversatorio se dividió en tres momentos:

En el primer momento se mostró a las maestras fotografías sobre los momentos pedagógicos trabajados por ellas en el aula, para reconocer el trabajo que realizan a diario en la institución con los pequeños y lo importante de recordar y revivir momentos de la práctica de las maestras, además de ello, se mostraron algunas fotografías de diferentes rincones de juego con el fin de tener una mirada de otras experiencias referidas a esta estrategia e invitarlas a participar.

En un segundo momento se hizo una reflexión frente a la experiencia de los rincones de juego elaborados el día anterior por las maestras titulares y de lo que había sucedido, luego de que los niños y niñas vieron este nuevo espacio.

En un tercer momento, en el que se presentó a las maestras la propuesta inicial para el trabajo de grado por parte de las maestras en formación y luego teniendo en cuenta la observación de la experiencia del rincón creado por ellas y los intereses de las maestras titulares, se definieron los rincones que se encontrarían en cada uno de los salones en los que se iba a implementar la estrategia es así como en infancia temprana  
1 se definió los rincones de música, baja techo que según Gallego (1994) se

caracteriza por ser un lugar tranquilo y silencioso, alejado de las zonas de paso frecuente, en donde el niño realiza actividades libremente, el cual contiene colchonetas, alfombras, telas, cuentos, etc. y un rincón de disfraces en infancia temprana 2 los rincones de baja techo, disfraces y exploración y en el salón de infancia temprana 5 se pensó en el baja techo, en un rincón de disfraces y uno de arte.

Se inició con la construcción de dichos rincones los cuales se transformaron por petición de la maestra D, pues un día de intervención de la investigación reunió en un momento a las maestras en formación y a las maestras titulares para proponerles el diseño de rincones diferentes en cada salón, pues en un momento de la implementación la intención era cambiar de espacios con el fin de explorar y tener experiencias diferentes a las del aula, es así como para el grupo de infancia temprana 1 se definió los rincones de música, construcción y baja techo, para el grupo de infancia temprana 2: baja techo, disfraces y exploración

El rincón de baja techo quedó establecido en los dos grupos por la experiencia de los niños y niñas de los rincones creados el día anterior pues se reconoció la importancia de propiciar en el salón un lugar para la tranquilidad y la lectura.

Luego de este día, al mes posterior se realizó el segundo conversatorio, el cual se trabajó de manera más teórica, para que las maestras tuvieran mayor apropiación de la estrategia por rincones, por ello se les proporcionó una lectura sobre la importancia de los objetos, de diferentes rincones en el aula, del papel del maestro en estos y además de ello se compartió la metodología High Scope, con la que se desarrolla la propuesta pedagógica de las maestras en formación. Siguiendo a esto, se compartió la experiencia de rincones vivido hasta el momento en cada uno de los grupos. Por último se propuso a las maestras planear una intervención de los pequeños en alguno de los rincones que se encuentran en el aula con un elemento nuevo en este caso el grupo investigador propuso que se hiciera con una pluma.

En el último conversatorio se realizó una reflexión delo vivido con la experiencia de rincones, teniendo en cuenta los aprendizajes de las maestras titulares, los niños y

niñas en cuanto a la oralidad y las del grupo investigador. En cual se diseñaron una serie de preguntas alrededor de esta experiencia enriquecedora, que nos permitió conocer el punto de vista de las maestras referente a esta y el impacto u huella en su labor.

## **8.2. Cómo se vivió la propuesta en los grupos de infancia temprana**

A continuación describiremos características de la propuesta de rincones los pasos o momentos que se presentaron en los diferentes grupos de infancia temprana puesto que aunque es la misma para los dos grupos, cada uno de estos tiene especificidades en primer lugar por la características e intereses de los niños y en segundo lugar por los rincones que se ubicaron en los espacios pues no diseñaron los mismos en los dos espacios, a continuación se explicará y comentará dichas situaciones de manera profunda.

**8.2.1. Infancia temprana uno.** En el primer taller con las maestras se les propuso realizar un rincón para ellos, es así como la maestra D para el grupo de infancia temprana 1 creó un “rincón de literatura” (nombre asignado por la maestra) para este rincón la maestra ubico: revistas, libros y cuentos.

La maestra dejó algunas revistas en el piso, arrancó algunas páginas de estas y las ubicó en la pared al alcance de los niños y niñas, además creó dos revisteros con cajas de cartón en los que colocó el resto del material.

Esta creación se realizó en la tarde cuando los pequeños no se encontraban, el fin de ello era observar y analizar lo que sucedía al día siguiente cuando los infantes ingresaran al salón.

Para ello la maestra D propuso que los niños y niñas subieran a su salón cuando ya todos estuvieran en el jardín para observar las reacciones de todos en el momento que ingresaran y encontraran el rincón.

Al día siguiente a las 8 y 30 am subieron al salón, al entrar y observar los materiales se observaban entre ellos, señalaban con los dedos las revistas, pero ninguno se acercaba a los materiales, en algunos momentos miraban a las maestras (pidiendo autorización para interactuar con los materiales).

El primero en acercarse al material fue Esteban quien se puso en cuclillas y señaló la imagen de una revista, posteriormente se sentó y cogió una de estas; después de esto todos poco a poco se fueron acercando.

Los niños y niñas se emocionaron mucho al ver los materiales que se encontraban, observaban las imágenes llamando a las maestras para mostrar lo que habían encontrado. Algunos tomaron las revistas y las observaron solos pero otros lo hicieron en parejas o en pequeños grupos, en estos casos uno tomaba la revista mostraba las imágenes y leía a sus compañeros.

Otros niños decidieron organizar las revistas apilándolas y ubicándolas en los revisteros que creó la maestra D, algunos cogieron las hojas que se encontraban en la pared las observaban detenidamente y las dejaban en el piso o las volvían a colocar en el sitio donde la encontraron.

A la maestra D le llamo mucho la atención la reacción que tuvieron los niños y las niñas en este rincón, en un taller menciono la forma en que los niños con su mirada pedían autorización para acercarse al material que se encontraba en el espacio posteriormente a esta intervención se empezó a organizar los rincones que se ubicarían en el salón de infancia temprana 1.

En las primeras seis sesiones se realizó la creación de los rincones, para ello se trabajó con los niños y niñas, es así como en el grupo de infancia temprana1 se ubicaron en primer lugar 3 rincones:

- El rincón de música: en el que se encontraban: panderetas, xilófono, flautas, tambores, guacharaca y maracas (realizadas por los ellos con botellas plásticas y piedras)
- La casa de Jazzy: un baja techo ubicado en un espacio del salón, el techo se realizó con tubos de papel higiénico, se ubicó una cortina realizada con pitillos y tapas plásticas de gaseosa. En el piso se ubicó un tapete didáctico y encima de este se encontraban unos cojines, en este espacio se ubican: cuentos y revistas.
- El rincón de construcción: En este rincón se ubicaron fichas de arma todo de tres colores, amarillo, azul y rojo cada uno de los colores se ubica en una caja del color correspondiente.

En la sesión nueve en el salón se presentó un cambio, pues se reemplazó el rincón de música por el rincón de los muñecos, este cambio se realizó con el fin de propiciar mayor comunicación entre los niños.

- Rincón de los muñecos: Para este rincón se ubicó un estante en el que se encontraban muñecos y títeres.

En la sesión número doce con el grupo infancia temprana 2 se realizó un cambio de espacio de esta manera los niños y niñas de infancia temprana 1 exploraron y jugaron con los siguientes rincones:

Como se mencionó anteriormente los rincones se crearon en trabajo conjunto con los pequeños, en algunos momentos la maestra estuvo presente, el rincón de los muñecos, por tiempo lo organizaron la maestra en formación y la maestra De. La creación de los rincones se realizó con los niños con el fin de que ellos se apropiaran del espacio que encontraban en el salón donde pasan la mayor parte del día.

Para organizar los rincones se empezó por el baja techo, en una sesión se hizo el techo con tubos de papel higiénico, estos tubos fueron pintados por los niños y niñas, pero la ubicación de estos se dio por parte de las maestras pues se utilizó silicona, Durante las intervenciones este techo se cayó por lo que fue necesario además de la silicona utilizar hilo nailon para unir filas de tubos.

La cortina que se ubicó en el baja techo, se realizó en dos sesiones pues en la primera los materiales que se propusieron les dificultó el trabajo a los infantes, por lo que fue necesario que al día siguiente se cambiara la lana por el hilo nailon.

Para la cortina los niños y niñas introducían en el hilo nylon pitillos y tapas plásticas de gaseosa.

Para el rincón de construcción se utilizó los objetos del “balde azul” (como es denominado por los niños y la maestra) en este balde estaba lleno de juguetes, pero como solo necesitábamos las fichas de construcción con los niños se separó las fichas en una caja y los juguetes se depositaban en el “balde azul” posteriormente se ubicaron tres cajas de colores: amarillo, azul y rojo, en el que se depositaron fichas del color correspondiente.

Para la creación del rincón de música, los niños y las niñas trabajaron en la creación de las maracas para ello utilizamos botellas plásticas pequeñas y piedritas, los otros instrumentos la maestra D habló con la coordinadora de niñez Sayde Macias quien entregó al grupo instrumentos musicales para el rincón de música.

Para trabajar en los rincones se utilizó la estrategia metodológica de High Scope que propone tres momentos: planear, trabajar y recordar. Estos momentos se trataron de realizar en todas las intervenciones, pero algunos días por tiempo o situaciones del jardín y de la maestra el momento de recordar no se realizó. En el primer momento se convocaba a los niños y las niñas para que se sentaran de manera cómoda, en este momento se preguntaba a los pequeños en que rincón querían trabajar y que iban a

hacer en este espacio, al principio los niños no contestaban ni planeaban las actividades a realizar Durante el día, pero al transcurrir el tiempo empezaron a comunicar sus deseos.

El momento de trabajar cada uno de los niños se dirigía al rincón de su preferencia, es así como la maestra en formación pasaba por los diferentes rincones apoyando el trabajo de los niños y realizando preguntas con el fin de potenciar el trabajo de los niños y las niñas y de generar nuevos aprendizajes, al terminar de trabajarlos objetos se dejaban en el lugar correspondiente, los niños y niñas colaboraban para dejar el salón como se encontraba.

En el tercer momento se volvía a realizar una pequeña reunión con los niños y las niñas en esta ocasión la intención era comentar lo que se había realizado en el trabajo con rincones, al igual que el primer momento al principio los pequeños no comentaban lo que hacían en los rincones, pero con el tiempo este momento se fue enriqueciendo con lo que contaban.

Los rincones tuvieron gran impacto tanto en los niños y las niñas, como en las maestras el cambio de rutinas se reconoció, y se evidencio el cambio del ambiente pues muchas veces se comparaba la casa en la que se estaba implementando la estrategia de rincones, con la que no. Al principio de este proyecto la intención era propiciar un trabajo colaborativo con las maestras pero esto no se realizó por diferentes situaciones ajenas a la práctica pedagógica.

**8.2.2. Infancia temprana dos.** Inicialmente se les propuso a las maestras que crearan un rincón para los niños y niñas, el cual sería un ejercicio que llamara la atención de los pequeños. En una tarde en la que los niños no estaban en el jardín el rincón fue creado por la maestra María Inés, quien afirmaba que el lugar en donde había dispuesto ese rincón era de gran interés para los pequeños.

El sitio elegido por la maestra fue una pequeña esquina del salón que queda bajo las escaleras, en donde tenía algunas cajas amontonadas. Con ayuda de diferentes materiales y el uso de su creatividad, despejó este lugar y lo dispuso de tal manera, en la que al ingresar los pequeños al siguiente día se sintieran atraídos por entrar a ese lugar. Los colores invadieron este espacio y lo hicieron acogedor, por los elementos que se ubicaron en él. Podíamos observar una colchoneta en el suelo y una decoración afuera como cortinas de papel y algunas flores hechas con cubetas de huevo, sobre una caja la profesora a puesto un cuento, el interior de este lugar parecía una cueva, sus paredes fueron cubiertas por papel que hicieron de este lugar más cálido.

Al día siguiente los niños y niñas llegaron al jardín y observaron que había algo diferente en su salón, algo tímidos miraban a lo lejos y fue luego del desayuno cuando unos empezaron a acercarse detenidamente a mirar que había de nuevo en el salón. Pocos niños tomaron la iniciativa y decidieron entrar en este lugar, lo que hizo que el resto de niños se interesara. Al ser un lugar nuevo o restaurado por decirlo así, todos querían entrar en él lo que hizo que se rompieran los papeles y algunas otras cosas del rincón.

El papel de la maestra y el mío (maestra en formación), era el de hacer una observación en la que mirábamos las reacciones y actitudes de infantes, que después se convirtió en observación participante; lo que permitió una interacción con los niños y con el rincón que se fue transformando y con ayuda de los niños quienes sugerían a través de su cuerpo y acciones, proponíamos diferentes modos de usar ese rincón.

Como el espacio era pequeño para tantos niños, pues era comprensible que ocurrieran diferentes manifestaciones por parte de ellos, algunas positivas y otras negativas que con el tiempo esperábamos fueran disminuyendo en caso de ser negativas (por ejemplo: agresiones físicas). En cuanto a cómo quedó finalmente el espacio, la curiosidad de los niños hizo que de la decoración no quedara nada, todo el papel fue despegado y roto por ellos (as). Posteriormente hizo que reflexionáramos con los niños y niñas de lo que había ocurrido con el lugar, para que en próximas sesiones



cuidáramos más y bueno debíamos lograr que ellos lograran apropiarse de estos espacios. Por ello pensamos que la mejor manera de hacerlo era que ellos participaran en la creación de cada uno de los rincones de juego.

Vimos que los niños estaban muy emocionados en ese nuevo ambiente, lo que hizo que mi motivación aumentara, para continuar y construir junto a ellos, nuevos rincones que permitieran compartir por pequeños grupos a los niños y se fueran conformando según sus intereses y de esa manera interactuar y compartir más con ellos y ellas.

Las siguientes intervenciones pedagógicas, para ser más exacta las primeras seis, giraron en torno a la creación de diferentes rincones, los cuales inicialmente fueron pensados con las maestras a partir de la observación a los niños y niñas. Los pequeños participaron activamente en la creación de algunos rincones en particular el del baja-techo o como ellos lo denominaron, la casa de Lola, el espacio bajo las escaleras, de los otros rincones que no necesitaban de tanta elaboración como el rincón de disfraces que fue enriquecido con ayuda de la coordinadora del jardín y otros que elaboré en casa y por último el rincón de las cajas de cartón, en el que los niños fueron quienes las decoraron.

Antes del rincón de las cajas teníamos pensado un rincón de la exploración, pero por el espacio que estaba destinado para este era reducido y aun contábamos con pocos materiales. Debo aclarar que al principio por cuestión de espacio los rincones estaban pensados para dos salones, pues teníamos la posibilidad de usar un salón desocupado del lado, pero con el tiempo me di cuenta que el acceso al otro salón se empezó a limitar y no podíamos acceder a este con frecuencia y bueno tampoco podía estar en los dos salones simultáneamente para observar e interactuar con los niños y niñas.

o anterior lo aclaro, porque en un principio se había acordado el trabajo conjunto con las maestras, entonces por eso no vi inconveniente en tener los rincones distribuidos en ambos salones (en uno estaba el baja-techo y en el otro estaba los otros dos), con el pasar de los días a la maestra titular se le era imposible ayudarme con ese

acompañamiento en el proceso en cada rincón cada rincón, por ello desistí de usar dos salones. Al ver esta problemática quedamos solo con dos rincones, el de disfraces y el bajatecho en un mismo salón, viendo el poco espacio y estudiando algunas otras posibilidades de rincones, decimos con el tutor proponer una experiencia con cajas de cartón. Esta generó diferentes reacciones por parte de los niños por lo cual se concibió como el tercer rincón, la diferencia de este a los otros es que solo se usaba los días de la intervención en los rincones, es decir era un rincón móvil.

A continuación describiré cada uno de los rincones en el orden de su construcción, con sus características y aspectos relevantes:

- Rincón de Nicho o Baja-techo:

Denominado por los niños como la casa de Lola. Este rincón tiene gran significado, pues fue la primera experiencia con rincones por parte de todos (maestras, niños y maestras en formación). Es un lugar bajo una escalera, que tiene una colchoneta forrada con sabana y cojines encima, el techo estaba forrado por guata, la pared del fondo tenía títeres de papel y el nombre del lugar. A un lado para entrar a este rincón, habían unas cortinas de pitillos y chaquiras que fueron fabricadas por los niños y niñas, al lado del nicho hay un revistero que también fue elaborado por los pequeños. Adicional a ello en este rincón sobre la colchoneta mantenían dos cuentos distintos cada vez, para los niños interesados en ellos.

- Rincón de Disfraces:

Este rincón estaba en una esquina del salón, y contaba con dos percheros, uno largo pegado a la pared y otro que se paraba en el suelo. En ellos colgábamos los disfraces que teníamos que eran corbatas, balacas, pañoletas, vestidos, faldas en tela y el tul, delantales, sombreros, chalecos y un bolso. En la pared estaba el nombre de este rincón.

- Rincón de las cajas.

Para este rincón disponíamos de 22 cajas las cuales eran de dos tamaños, unas pequeñas y unas medianas, estas estaban decoradas por los niños y niñas con telas de colores, tenían una característica y era que por dos de sus lados tenían dos agujeros que permitían que los niños pudieran ver a través de ellas.

Para el trabajo de los rincones usamos la metodología High Scope la cual plantea tres momentos que son planear, trabajar y recordar. Estos los fuimos trabajando poco a poco e intentábamos siempre llevarlos a cabo. En el primero de ellos atraía a los niños para que se sentaran y dialogáramos sobre lo que haríamos en el día y era una invitación también por medio de historias y diferentes maneras que los hiciera interesarse. En el segundo momento los niños disfrutaban de los rincones, claro cuando al fin se conformaron los tres rincones, los niños querían estar en todos al tiempo, pero con el paso de los días ellos se auto regulaban y permanecían en uno solo esa sesión. El tercer y último momento era muy importante, pues volvíamos a reunirnos, reflexionábamos y hablábamos de lo sucedido en la experiencia de ese día.

Para terminar quisiera mencionar que el trabajo que se pensaba hacer con las maestras era de corte colaborativo, pero lo que pude lograr fue que la maestra me diera espacios para trabajar con los niños y niñas. La maestra en la mayoría de primeras sesiones las de crear los rincones nos acompañó y colaboro mucho, en las que ya estaban constituidos los rincones fue baja la participación de ella.

## **9. ANÁLISIS**

A continuación se presenta el análisis del Proyecto Pedagógico: “La oralidad en el trabajo por Rincones de Juego, una experiencia pedagógica con niños y niñas del nivel Infancia Temprana de Aldeas Infantiles SOS Colombia - Centro Social Cazucá”. En dicho proyecto se propuso el fortalecimiento de la oralidad en los niños y las niñas a

partir del trabajo por rincones de juegos, en cuya actividad, la maestra se convierte en mediadora a través del diálogo y la formulación de preguntas. Este apartado recoge la experiencia del trabajo realizado en dos grupos: Infancia temprana uno (1), e Infancia Temprana dos (2), orientados por las maestras D y M, respectivamente. Los niños y niñas eran los más pequeños del jardín cuya edad era de dos a tres años.

Estas reflexiones tienen como referencia el marco teórico, las dos matrices y la experiencia que permeó y transformó nuestras prácticas pedagógicas.

Para efectos de este análisis, se tomó el marco conceptual como referente y las diferentes informaciones derivadas de los registros como insumos que constituirán el corpus de la investigación. También fue fundamental en el ejercicio de análisis la voz de las maestras en formación en la experiencia, porque ésta vivencia pedagógica permeó y transformó sus saberes tanto teóricos como prácticos. Estos insumos permitieron realizar lecturas desde diferentes ángulos que al cruzarlas posibilitó la emergencia de categorías de análisis que fueron opuestas en diálogo con los referentes conceptuales que se asumieron.

Dichas categorías se formularon bajo tres ejes conceptuales que a su vez han estado presentes a lo largo de toda la propuesta, estos son: rincones de juego, oralidad y juego. Con fines expositivos presentamos este apartado desde estas macro categorías, pero se es consciente de que en realidad las tres se unen y complementan un todo en el desarrollo de la propuesta.

Cada una de las categorías, cuenta con varias preguntas que se han elaborado, a las cuales se dan respuesta, teniendo presente lo antes ya mencionado, las matrices, el marco teórico y la experiencia como maestras en formación. Es decir, las categorías "macro" se estructuran bajo los ejes conceptuales de la investigación, pero a su vez la estructura interna responde a elementos detallados que sólo ha sido posible construir al estar atentas a los elementos que emergen de las lecturas comprensivas e interpretativas de los diferentes insumos con los que contamos.

Para cada fuente de insumos (conversatorios y sesiones de trabajo con los niños), se ha realizado una codificación que busca ofrecer claridad al lector acerca de las voces que se han tomado en la investigación para ponerlas en relación con los referentes teóricos y las construcciones de las maestras en formación. De esta manera, en seguida se presenta cómo se organizó cada una de estas fuentes con su respectiva codificación:

**Conversatorios:** Se realizaron tres (3) conversatorios con maestras, uno antes de la implementación de rincones, otro durante la propuesta y el último al finalizar la propuesta.

Para referirse al conversatorio se usa la letra (C), a la letra le sigue el numeral del conversatorio correspondiente, el primero (1) el segundo (2) o el tercero (3). Después de esta numeración se ubicará el “tipo” de persona, en este caso cuando hable alguna maestra del centro social con la letra (M) y cuando se trate de la voz de las maestras en formación (MF). Por último se utiliza la letra inicial del nombre de las maestras: (D), (M), (L) o (T) y de igual manera a las tres maestras invitadas a algunos nuestros conversatorios (A), (S) o (R).

TIPO DE MATRIZ	Nº DE CONVERSATORIO	TIPO DE PERSONA	NOMBRE DE LA PERSONA
C (conversatorio)	1,2 o 3	M (maestra), MF (Maestra en formación N(niño (a))	M, R, D, L o T

Tabla Nº 3. Codificación conversatorios.

Un ejemplo de ello sería el siguiente:

**C2MM** (Conversatorio + conversatorio número **2** + **Maestra** (Centro Social) + **María**) en el caso de las maestras en formación: **C2MFL** (Conversatorio + conversatorio numero **2** + **Maestra en Formación** + **Leidy**)

**Matrices de observación niños y niñas:** La propuesta se realizó en dos grupos: Infancia Temprana uno (1) e Infancia Temprana dos (2) por ello para referirnos al primer grupo se utilizará **I** (número uno romano) y para el segundo el **II** (número dos romano).Seguido del número de grupo va el número de la matriz de la que se sacó la información, en el caso de infancia temprana uno (1) se hicieron doce matrices, entonces sería del **1** al **12** y en infancia temprana dos (2) del **1** al **14**.A continuación se menciona al sujeto en caso de ser un niño o niña se utiliza la **N**, si es una maestra del centro social igual que el anterior con la **M** y en caso de ser maestra en formación **MF**, por último se coloca la letra inicial del nombre, hay casos en los niños que se repiten la primer letra por lo que es necesario colocar 2 como es el caso de **JR** y **JM**.

A continuación daremos dos ejemplos de la codificación uno por cada grupo de infancia.

GRUPO DE INFANCIATEMPRANA	Nº DE MATRIZ	PERSONA	NOMBRE DE LA PERSONA
I (infancia temprana 1) II (infancia temprana 2)	1,2... 14	M (maestra), MF (Maestra en formación N(niño (a))	M, R, D, L o T o las iniciales de los nombres de los niños.

Tabla Nº 4. Codificación matriz niños.

**I8MFT** (Infancia temprana uno (**I**) + matriz niños número **8** + sujeto (**Maestra en Formación**) + **Thania**).

**II5MFL** (Infancia temprana 2 (**II**) + matriz niños número **5** + sujeto (**Maestra en Formación**)+ **Leidy**).

Dentro de cada una de las relaciones y diálogos los sujetos, son codificados, utilizando **N** para niños y niñas seguido de las letras iniciales de sus nombres, en el caso de las maestras en formación **MF** seguido de la inicial del nombre y de las maestras del centro social **M** seguido de la inicial del nombre.

Después de estas aclaraciones referentes a la codificación, empezaremos se desarrolla el análisis partiendo de las tres categorías antes mencionadas: rincones, oralidad y juego, cada una de estas se desglosan en unas preguntas que se plantearon teniendo en cuenta las matrices de los niños y los conversatorios de las maestras.

### **9.1. Rincones:**

Puesto que en el proyecto se desarrolló la estrategia de rincones para potencializar la oralidad, se hace necesario analizar y mostrar lo que se propició desde características específicas de la metodología. Así pues, en la categoría de rincones se desarrollaron dos preguntas referentes a la estrategia, empezando por las concepciones que tienen las maestras del centro social en cuanto a esta, para finalizar con las características propias de la propuesta,

Las preguntas para esta categoría son: ¿qué son los Rincones de juego?, y ¿Cómo se desarrolló la estrategia de Rincones de Juego desde los momentos de Planear, Trabajar y Recordar de la metodología High Scope, para rescatar el papel de la maestra en la implementación de la propuesta?

**9.1.1. ¿Qué son los Rincones de juego?** Al iniciar el proyecto pedagógico las maestras titulares frente al trabajo por rincones mostraron que tenían entre ellas una concepción similar, basada en la ambientación o la decoración y en el trabajo que se deriva de temas específicos por trabajar con los niños y las niñas:

C1MM: por decir el hecho vamos a trabajar la vaca, qué trae la vaca, qué come tal cosa (...) entonces es como eso decorar el espacio con el tema que se va a trabajar.

C1MR: lo que tengo entendido como del tema que uno quiere trabajar con ellos así mismo adecuar el espacio que sea atractivo para ellos que tenga cosas, que se vaya a tratar por decir, mmm eee por decir los animales, el espacio por decir se decora con animales.

Además, un trabajo por áreas:

C1MD: el trabajo con rincones se hace en cuanto a las áreas, entonces digamos el área cognitiva. Entonces si voy trabajar la cognición me voy para el rincón del área cognitiva o lo de arte entonces allá voy a encontrar hojas, mesas sillas y por ejemplo si voy a trabajar motricidad gruesa entonces hay un espacio para eso, donde yo encuentre colchonetas pelotas.”

En cuanto a la anterior intervención realizada por MD se evidencia un acercamiento a planteamientos propios de la estrategia de rincones, en cuanto a esto Estrada (2005), afirma que los elementos que se dispongan para los niños y niñas parten de sus intereses y que es necesario que posibilite motivación para acceder a estos de una manera autónoma. Sin embargo, es notorio el papel preponderante que se le da a lo temático, lo cual representa que se mantiene una idea conectada con lo preestablecido desde los contenidos. No obstante, lo referido al ambiente, aunque se habla de decoración, es un punto interesante y válido pues en la propuesta del trabajo por Rincones el diseño de ambientes cobra un papel fundamental.

Al respecto para ampliar la concepción de los rincones de juego una de las maestras en formación aportó en el siguiente sentido:



C1MFT: el trabajo por rincones tiene una característica, (en donde) la idea es que trabajen en pequeños grupos, digamos que sean como tres rincones, donde unos estén en un lugar y otros en otro

En este orden de ideas con respecto a lo dicho por ellas, se pretendía mostrar que en los rincones de juego se logran los aprendizajes que ellas afirmaban y muchos otros que van implícitos en la estrategia, porque además este trabajo permite a los niños y niñas interactuar con sus pares, maestras y con los objetos dispuestos, partiendo de sus intereses.

Estas concepciones se fueron enriqueciendo con el desarrollo de la propuesta, en primer lugar, con la creación de un rincón a modo de ejemplo en el conversatorio número 1. En este, las maestras titulares evidenciaron su papel y la importancia en la estrategia de rincones. En segundo lugar, con la propuesta de un trabajo práctico y teórico en los conversatorios. Por último, a partir de la implementación realizada por las maestras en formación la cual fue presenciada y algunas veces apoyada por las maestras titulares. A partir de lo mencionado las maestras realizaron reflexiones que ampliaron la concepción de la estrategia teniendo en cuenta lo que fortaleció en los niños y las niñas.

Las maestras en formación con el trabajo práctico interpretaron lo que era un rincón de juego, en donde mencionaron que iba más allá de un espacio físico, pues lo concibieron como un lugar creado con y para los niños y niñas, que se encuentran cargados de significado y sentido por ambas partes, en ellos nace toda una cultura en donde se crean normas, se establecen acuerdos, se juega y recrea la cultura y vivencias de los participantes.

Estos espacios brindan la posibilidad de conocer y mantener relaciones cercanas entre los niños y también con sus maestras, lo que permite que se estrechen lazos y se conozcan los intereses, gustos y necesidades, ayudando a que los momentos de juego sean más enriquecedores.

Al finalizar la propuesta las maestras titulares con respecto a los rincones hablaban de la importancia de los objetos, las relaciones que se generaron, los cambios de rutina, lo que hablaban los niños y niñas, el juego y otras más que se evidencian en las siguientes intervenciones del conversatorio tres (3):

C3MD: al formar grupos más pequeños, como que ya, cada uno está en lo que les gusta, como que ya no pelean desaparece el golpe, la agresividad. Ellos tenían la posibilidad de estar haciendo varias cosas.

C3MD: Bueno, yo pienso que es una herramienta que uno no puede dejar de lado, que haya unos dos o tres rincones en el aula me es súper importante tanto para perder la cotidianidad que siempre la silla, la mesa, la hoja (...) siempre tenerlos sentados tanto tiempo y que eso no es realmente lo que nosotras queremos con los niños y las niñas, si no que ellos sean ellos mismos.

Todo lo que hacían en los rincones a mí me parece muy bonito que interactúen entre ellos que fortalezcan lazos de amistad (...) me parece más importante que tenerlos sentados.

C3MM: (...) se vio el cambio de rutina (al) estar allá, (...) fue muy bonito y pues como tener cómo trabajar con ellos.

C3MD: Es una herramienta para trabajar. Las diferentes áreas pudimos trabajar las relaciones entre ellos, con el entorno que los rodea, pudimos trabajar lo de la expresión, lo del lenguaje, el juego, porque uno muchas veces se limita a tenerlos sentados y uno dice que no hablan pero cuando los ve ahí, uno dice: ellos si hablan, si comparten, ahí es donde se ve el desarrollo de un niño.

Lo anterior es importante porque posibilita comprender cómo desde la vivencia de la estrategia y la reflexión permanente con las maestras titulares es posible generar desplazamientos respecto a la forma de trabajar con los niños y las niñas. Desde luego,

las maestras en formación pasaron por ese proceso y sus ideas también fueron enriquecidas a partir del trabajo propuesto.

En el mismo sentido, estas intervenciones han derivado en la reflexión de que los rincones de juego son una posibilidad viable en el trabajo con la primera infancia, además de mostrar ser una estrategia metodológica que aporta al desarrollo integral de los niños y niñas, en pro de generar estructuras cognoscitivas y sociales demostrables a la hora de su rápida integración con el entorno de los rincones y la coo-participación de sus integrantes. Además de ello, por tener al juego como aspecto fundamental en el trabajo por Rincones, los niños y niñas se expresaron de una manera más libre y espontánea, desarrollando habilidades dialécticas que fueron apreciadas por las maestras titulares y por maestras en formación finalizando en la conceptualización de este proceso por medio de la práctica.

**9.1.2. ¿Cómo se desarrolló la estrategia de Rincones de Juego desde los momentos de Planear, Trabajar y Recordar de la metodología High Scope, para rescatar el papel de la maestra en la implementación de la propuesta?** Los momentos de esta metodología se llevaron a cabo y el trabajo en ambos salones de infancia temprana fue similar, por ello se contará inicialmente de modo parcial, como fue este proceso según los momentos:

En el primer momento “Planear”, se logró reunir al grupo y los niños y niñas decidían el rincón en donde querían estar el papel aquí de la maestra fue fundamental pues debía saber cómo abordar a los niños con preguntas que permitieran conocer lo que querían hacer y también para lograr llevar a cabo la planeación. Aquí la maestra convoca a los niños y niñas para conocer lo que harían en el día, para ello se sentaban en círculo de tal manera que todos pudieran observar y escuchar las participaciones.

El segundo momento “trabajar” en un comienzo era complejo para las maestras en formación. Al principio en éste se presentaron algunas dificultades, fue complejo que los niños estuvieran en un mismo rincón, y la organización de los objetos, ya que los

dejaban al terminar sus actividades en el piso o donde estaban jugando. Luego de un par de sesiones los niños y niñas empezaron a ubicar lo que utilizaban en su lugar. El trabajo en este rincón partía de lo que los niños habían planeado y en transcurso de este, se iban dando otros juegos e interacciones enriquecidas. En este momento las maestras pasaban por los rincones, observaban e intervenían con preguntas, generaban momentos de juego, motivaban a los niños, entre otras.

El tercer momento, “Recordar”, se las maestras convocaban a los niños y niñas, quienes poco a poco iban dejando los rincones ordenados e iban llegando al centro del salón a sentarse junto ella. En este momento mediaba mucho la pregunta, al principio pocos niños participaban con intervenciones, pero al pasar el tiempo los niños y niñas contaban lo que habían hecho en el día con mayor propiedad, este momento era descriptivo y reflexivo con respecto a lo que se vivía en los rincones, los niños sabían que ellos eran los protagonistas y que eran quienes contarían lo ocurrido en la experiencia del día las maestras en formación intervenían trayendo recuerdos a los niños de sus acciones en el momento trabajar, para que las compartieran con sus pares, en algunas ocasiones no se pudo recordar por cuestiones de tiempo y en otros por dinámicas propias del jardín.

A continuación se ampliará respecto a la intervención en estos momentos por parte de las maestras en formación con los niños y niñas, mostrando el desarrollo de la metodología propuesta, teniendo en cuenta que ellas fueron fundamentales en el proceso.

En un comienzo, cuando se hizo la creación de rincones de juego en los salones, las maestras en formación acercaron a los niños y niñas a la metodología High Scope, para ello les explicaban y comentaban lo que se haría en el día, luego lo realizaban y al final les pedían que contaran su experiencia, un ejemplo del inicio de uno de esos momentos sacados de unas matrices de las sesiones con los niños fue:

I4MFT: “Niños primero vamos a terminar la cortina que no terminamos ayer”

I5MFT: “Vamos a colocar todos los objetos que están en el balde azul en el piso, en esta caja vamos a colocar las fichas y los juguetes los colocamos en el balde azul”

Cuando los rincones estuvieron terminados, el iniciar a implementar esta metodología no fue tan complejo, pues como en la creación de los rincones también se hizo por tres momentos, facilitó continuar con el proceso de la estrategia.

En el momento planear, es donde la maestra en formación propicia de alguna manera la conversación, de manera creativa y diferente las MF convocaban al grupo de niños y niñas para iniciar la jornada del día, para ello se utilizaban juegos, cuentos o canciones infantiles en las siguientes situaciones se observa lo mencionado en unas sesiones:

II8MFL: “Sentémonos en éste gran tapete para mirar esta linda historia”.

I7MFT: “¡Imagínense! que hay un pirata que está muy triste porque no encuentra las islas a las que tiene que ir para recoger sus tesoros, yo le dije que nosotros lo íbamos a ayudar, entonces nos hacemos acá y me ayudan a encontrar las islas perdidas, cuando las encontremos podemos jugar con los tesoros.” (los tesoros son los rincones que encontrarían los niños y niñas)

II 9MFL: “sentémonos aquí todos y dejemos el cuento en el centro. Éste cuento se llama Cosas que me gustan”

Lo anterior se realizaba con el fin de convocar a los niños, de manera que se interesarán en el trabajo que se iba a realizar, por ello las MF en sus planeaciones incluían una manera diferente de reunir a los niños, para que posteriormente se realizará el dialogo que daba inicio al trabajo por rincones, muchas veces como se menciona en el marco teórico se cree que el maestro en el trabajo por rincones pasa a ocupar un segundo plano.

Con la implementación de la estrategia se logró comprobar que esto no es así, pues muchas veces la planeación y la organización realizada por las MF llevó a que los niños y niñas desarrollarán diferentes procesos en un mismo espacio. Para ejemplificar y narrar lo anterior se muestra como ellas en este primer momento recuerdan y preguntan acerca de experiencias pasadas, para iniciar una nueva sin perder el hilo de la propuesta. Más adelante son los niños quienes participan en este momento, un ejemplo de ello de una de las sesiones:

I4MFT: “hoy vamos a jugar, ¿en dónde quieren jugar?”:

I4NK: “Los bebes”.

I4NA: “con los bebes”.

I4NJE: “yo carros”.

I4MFT: “muy bien y... ¿qué vas a hacer con los carros?”.

I4NJE: “mmm”.

I4NV “profe yo quero fichas”.

I4MFT: “listo juegas con las fichas, ¿y qué vas a hacer?”.

I4NV: “Una torre.”

A medida que se avanzaba en el proyecto, se incrementó el diálogo y la participación de los niños. Ya sus respuestas no se limitaban sólo al sí y al no, sino que se expresaban mucho más, no como al comienzo que las MF, hacían preguntas abiertas y ellos se quedaban callados o solo afirmaban o negaban.

Este momento también ayudó mucho para la creación de normas no sólo en los rincones de juego, sino para el diario vivir de los niños y niñas tanto en sus hogares como en el jardín. Al principio ellos no conocían, ni seguían algunas normas sobre el cuidado de los rincones de juego, los objetos de estos y las interacciones con sus compañeros, pues muchos no expresan de manera oral lo que pensaban o necesitaban, sino que lo hacían con su cuerpo a través de golpes, eso en realidad no contribuía a que se trabajara de una manera amena ni que se aprovecharan los rincones de juego. Con ayuda de estos momentos, ellos fueron conociendo algunas

normas y creando otras entre ellos mismos, lo que permitió que las interacciones fueran mayores y que el diálogo mediara, sin llegar a los golpes o gritos. Un ejemplo de ello, lo muestran estos fragmentos de algunas sesiones:

I12MFT: “Vamos a jugar y a cuidar lo que tienen los niños en el salón”.

II10MFL: “debemos respetar al compañerito sin tener peleas. La idea es que nos divirtamos mucho”.

Terminando el anterior momento los niños y niñas se dirigían al rincón que habían elegido, es así como el momento trabajar en los rincones, las MF mediaban el trabajo de los niños y las niñas, estos son solo algunos de los diálogos que se presentaron en trabajo:

I8MFT: “que vas a hacer con las fichas”.

I8NE: “eeee, torre” (en el rincón de construcción).

I6MFT “vamos a salir a buscar las piedras, vamos a buscar piedras pequeñas, para meterlas en las botellas”.

I6NV: “si profe”

Aquí se tejían relaciones con los objetos, los compañeros y las maestras en formación. Estrada (2005) al respecto hace referencia a los conocimientos que pueden adquirir los seres humanos cuando experimentan con otras personas, materiales e ideas con las que se enfrentan a diario. Otras interacciones como estas, donde surgen propuestas por las maestras o muchas veces también por los niños y niñas, crearon relaciones entre los que tenían iguales intereses, aquí primaron el deseo y la autonomía. A continuación otros registros de este momento:

I7MFT: K: “profe un tiburón” (Señalando un palo de escoba)

I7MFT: “ya cruzamos el río”.

I7NE: “no, todavía no”.

I7NJ: “hasta allá” (señalando una puerta).

I7ND: “soy un lobo y me los voy a comer”.

I7MFT: “¿cómo hacemos para subir esa montaña?”

I7MFT: “subamos como el osito”.

I7NV: “si profe”.

El papel de la MF en los rincones fue fundamental, pues proponía y se manifestaban de diferentes maneras, Estrada (2005) lo afirmaba, cuando expresaba que el objetivo de la propuesta por rincones era la de extender y proponer experiencias, en las que los niños estén interesados, dándoles situaciones nuevas, retos que van a contribuir a su aprendizaje. Además de lo mencionado, las MF en el momento de trabajar en los rincones acompañaban el proceso de los niños en cada uno de estos, es así como durante las jornadas ellas se rotaban por los rincones donde estaban los niños y niñas y allí proponían actividades a desarrollar a partir de las observaciones que realizaban, un ejemplo de ello:

I8MFT: “¡Oh. Qué bonito suena esa flauta!”.

I8MFT: “cantemos una canción” (refiriéndose a Dy aL).

I8ND: “elefante”.

Los niños y niñas aceptaban con gran entusiasmo las propuestas que realizaron las maestras, otras opciones que tenían las MF era poner retos, como lo menciona el SDIS (2010), el maestro puede proponer retos a los niños y niñas partiendo de la observación de la situación que desarrollan los niños al relacionarse con los objetos, como el siguiente caso en el que los niños estaban armando en el rincón de construcción.

I8MFT: “que haces Erick”.

I8NE: “un, un caro”.

I8MFT: “hagamos un carro muy muy grande”.



I8NJA: “Si profe”.

Por otra parte, las MF mediaban el trabajo de los niños y niñas pues en ocasiones se generan discusiones entre ellos:

I7MFT: “comparte, tú ya jugaste con el tambor ahora que juegue JC, mira allá hay más instrumentos coge otro”.

I3MFL: “debemos compartir los cuentos, todos podemos por eso no debemos pelear”.

A continuación se hace referencia al último momento, el de Recordar. En éste se reúne de nuevo a los niños y niñas y se recuerda lo que se hizo en la experiencia en el rincón en el que cada uno estuvo. Según la SDIS (2010) el hecho de compartir experiencias hace que se intercambien saberes, que se reflexione y valore lo que se hace. Para ello se eligieron algunos apartados de las sesiones con los grupos:

I3MFL: “¿Recuerdan lo que paso hoy?”.

I3NG: “jugamos con títeres”.

I3NJD: “yo jugué con ese carro”.

I3NJ: “hicimos pistas y torres”.

I3NSt: “estuvimos en el techito”.

I3MFL: “hicieron muchas cosas”.

I5MFT: “que hicieron hoy”.

I5NE: “nade en piscina”.

I5NJ: “un carro”.

I5NC: “ficha se cayó”.

I5NJD: “allá señalando el nicho”.

I5MFT: “¿qué hiciste allá?”.

I5NJD “jugar”

En algunos casos para este momento se recurrió a diferentes maneras de entablar el diálogo, que también permitió a las MF evaluar y ver el proceso vivido en los rincones de juego.

Con respecto a la evaluación según lo mencionado, Estrada (2005), afirma que se hace escribiendo al final del día lo observado de cada niño, pues es importante evaluar las necesidades de cada uno.

Para finalizar se resalta que los niños por su parte adoptaron los tres momentos, ya sabían que luego de los rincones se hablaba, asimilaron que este momento de recordar era en donde ellos se iban a expresar e iban a conocer lo que habían hecho sus compañeros.

## **9.2. Oralidad**

Consideramos esta categoría fundamental para nuestro trabajo, en tanto es transversal a todo el proyecto. Se ha dejado después de la categoría de rincones, porque partimos de la estrategia para fortalecer la oralidad, es una cuestión únicamente de organización.

En este apartado se eligió la información especialmente en cuanto a la comunicación y el lenguaje de los niños y niñas, a los momentos que se consideran se trabajó la oralidad, teniendo presente las interacciones de las maestras (en formación y titulares) con los niños y de los niños entre sí.

Por ello nos hemos hecho tres preguntas: ¿Cuáles fueron las relaciones orales en los niños y niñas en los rincones de juego?, ¿qué piensan las maestras acerca de la oralidad y de su trabajo en el Centro Social? y ¿qué experiencias orales se evidenciaron en la relación entre maestras y niños?

**9.2.1. ¿Cuáles fueron las relaciones orales que se establecieron en los niños y niñas en los rincones de juego?** En el desarrollo de la propuesta se evidencian diferentes relaciones entre los niños y niñas, que se observaron mientras los pequeños jugaban y desenvolvían con sus compañeros. Los ejemplos que se muestran a continuación, son diálogos los cuales se clasificaron, según la cantidad de intervenciones que eran más relevantes y reiterativas en los niños de infancia temprana uno (1) y dos (2).

Al encontrar algo nuevo, o tener alguna duda preguntaban a sus compañeros.

I11NJ: ¿este? (Preguntándole a L)

L: "minnie".

En algunas ocasiones cuando los niños deseaban entregar o compartir utilizando el lenguaje, hacían conocer sus deseos y mencionan lo que encontraban en los diferentes cuentos, revistas y materiales de lectura.

I8NK "A" (mostrando una Barbie a su compañera).

I8NK: "un perro, un elefante, aaa un miau" (mostrándole a Alexandra lo que encontraba en la revista).

I18NJ: "amigo (diciéndole a JD) mira ese pajarito".

I18NJD: "no es un pajarito es un pollo".

I18NJ: "sí, mira"

I18NJD: "pero usted no sabe cómo se llama"

I18NJ: "sí, se llama Choco"

Al observar situaciones que no eran adecuadas o no las consideraban correctas, entre ellos mismos se auto regulaban entre sí haciéndose llamados de atención.

I2NK: “SM ¡no!” (Llamando la atención a su compañero quien estaba pintando el piso).

I3NK: “no lo bote” (haciendo un llamado a JE).

Los niños y niñas al observar a sus compañeros estaban realizando trabajos de manera incompleta, ayudaban y **corregían** situaciones que se presentaban:

I6NV: “no así no” (diciéndole a D quien lo estaba agarrando por el cuello).

I2NJ: “falta” (Señalando a Alexandra un lugar que estaba sin pintar en el cilindro que ella tenía)

Las siguientes situaciones se generaron en diferentes momentos, en las que por medio del lenguaje los niños **explicaban** y generaban acciones, como lo menciona Bruner con el andamiaje, pues compartían sus conocimientos a uno de sus pares para ayudarle en alguna acción.

I4NA: “por aquí” (mostrando a Karen el hilo nylon).

I12NJD: “esta se pone así”.

I12NY: “no, espera dame fichas”

I12J: “toma una”.

Los niños además de lo anteriormente mencionado en algunos momentos **discutían** por materiales que se encontraban en los rincones.

I7NA “no mío” cogiendo la caja de las fichas amarillas”.

I12NA:” no, ese mío”.

I12NK “el bolso”.

I12NA: “no bolsito mío”

Los anteriores ejemplos, se relacionan con planteamientos del MEN (1998) pues se afirma que los niños y niñas a través del lenguaje **expresan** sentimientos y emociones.

I9NS: “Yo V, yo quiero”.

II1NS: deme permiso, permiso.(Diciendo a J pues quiere jugar con JD en una mesa que había volteada y habían armado una cancha de futbol, y jugaban.)

Los niños y niñas describen características de algunos personajes, **hacen comparaciones** utilizando la realidad y la imaginación para referirse a cualidades o características.

II2NG: Mi Lola tiene pelito más largo.

II2NS: Mi Lola también.

II2NG: Lola tiene el pelo como el mío.

Además de todo lo mencionado en algunos intercambios dialógicos utilizan la **argumentación** para darle sentido a la realidad

II9NS: (lleva una falda en su mano) “Mira MP, es una falda para ti”.

II9NMP: “no yo quiero ese vestido que usted tiene puesto”.

II9NS: “no, porque este me lo puse yo, toma ponte una falda”.

Los niños y niñas en los rincones de juego, como se mostró anteriormente, hablan de los objetos y su relación con estos, por ello vemos que estos también influyeron mucho en los diálogos que se presentaron, al igual los niños hablaban en relación a los juegos que se presentaban, en donde traían experiencias y vivencias propias, por ejemplo cuando jugaban y una niña era la mama y la otra la bebe.

Otras empezaron a evidenciarse en sus intercambios orales respecta a lo que los rincones de juego invitaban y a las dinámicas de estos, por eso hay algunas partes en

las que ellos hablan de Lola, o del lugar de las revistas o el de las fichas en el rincón de construcción. Las anteriores evidencian que el trabajo que se inició con los niños y niñas tuvo gran impacto y logró dar significado a cada uno de esos espacios, logrando que por medio de esta estrategia se potenciará la oralidad a partir de los intercambios y discusiones ya antes traídas a el presente análisis, que mostraron que el ejercicio oral es complejo y está lleno de sentido y significados.

Los niños y las niñas para comunicarse oralmente lo hicieron a partir de diferentes situaciones utilizando estructuras comunicativas, donde se pone de manifiesto la cognición pues saben claramente que por ejemplo cuando se regaña se utilizan palabras y expresiones diferentes a cuando se explica.

**9.2.2. ¿Qué piensan las maestras acerca de la oralidad y de su trabajo en el Centro Social?** Para comenzar, se tuvo en cuenta el primer conversatorio, en el que se evidencia como las maestras titulares ven la oralidad, posterior a ello se hace una reflexión frente al papel que tienen las MF y la M en torno a este proceso oral, pues se evidencia a la pregunta como fundamental en el proceso, la cual permite que exista una comunicación dialógica en la que se pueda retroalimentar o reformular para que la comunicación y el diálogo sean de alguna manera cíclicas y se sigan dando este tipo de relaciones tanto de los maestros hacia los niños y viceversa .

A las maestras titulares se les hizo una pregunta inicial y esta fue ¿Ustedes trabajan oralidad? .Frente a ello, las maestras amplían:

C1MR: de cierta manera sí. Nosotras trabajamos una planeación mensual, que está basada en un tema específico, entonces de pronto (...) específica en lo planeado pues como que no está muy claro. Nosotras si lo tenemos en cuenta, pero plasmado no.

Con lo mencionado por la maestra se confirma en la cotidianidad se trabaja la oralidad pero que esto no es evidenciado en las planeaciones para los niños y las niñas.

Aunque es necesario recalcar que si se trabaja la oralidad con objetivos claros, está haría parte de un ejercicio consciente y lograría fortalecer y enriquecer estos procesos.

La **oralidad** es fundamental para la vida de los niños y niñas, en donde se debe dejar a un lado la naturalización de este proceso, dejar de verlo como algo espontáneo y volverlo consciente. Bien lo afirma Sánchez (2008) en uno de los apartados de este trabajo, en el cual se menciona la importancia de reconocer e implementar la didáctica de la lengua, en la enseñanza del lenguaje oral, en donde se aprovechen las situaciones que se presentan, en el día a día pues como lo afirman las maestras en las siguientes intervenciones, la oralidad está presente en la cotidianidad de los niños y las niñas, estas afirmaciones se generaron a partir de la siguiente pregunta realizada por las maestras en formación:

Otra pregunta que se hizo a las maestras titulares Fue: ¿En qué momento creen que se fortalece la oralidad?

Cada una de las maestras presentes en el taller, mencionó un momento diferente. Estas fueron sus respuestas.

C1MR: Yo pensaría que como en la mañana cuando ellos llegan que uno los saluda, ¿cómo están? vamos a desayunar, vamos a decir una oración, vamos a cantar, entonces es en el momento en el que más se da el hablar, donde dicen palabras, donde se expresan.

C1MD: En el día también participan en las actividades entre ellos mismos interactúan, más que con uno mismo cuando juegan con los demás hablan y uno dice saben hablar.

C1MM: En la hora de salida también porque se les da como el tiempo, ellos se sienten libres para hablar, le preguntan cosas a uno.

Con estas afirmaciones las maestras confirman que en todo momento los niños se encuentran en procesos de aprendizaje y que siempre utilizan la oralidad, sea de manera escasa o no, es un proceso que realizan los niños y niñas constantemente, esto se reafirma con el apartado de oralidad pues se sabe que por medio del lenguaje y la experimentación el niño conoce el mundo que lo rodea, los niños desde bebés como lo menciona Bruner se están comunicando utilizando las posibilidades que tienen.

Comprender que los niños y niñas se comunican es muy importante, pues así se tendrá en cuenta que en los hogares los niños también utilizan este mecanismo, de este modo cuando llegan a la escuela ya han tenido experiencias comunicativas, como lo plantea Mireti (2003) estas experiencias son personales y están mediadas por el entorno y por las relaciones cercanas. Por ello se consideró necesario que las experiencias que los niños y niñas traen debería ser reconocidas, tanto para las maestras como para ellos, se sugirió entonces una estrategia que permitiera canalizar y dar foco a esa oralidad que es fundamental en los pequeños.

Por lo anterior se les propuso a las maestras realizar un trabajo en entorno a los rincones de juego, en el cual:

C1MFL“La idea (en estos), era crear esa necesidad de comunicarse con el otro. De ver qué más pasa ahí en los procesos, y teniendo en cuenta, además, a la literatura.

Esta propuesta fue aceptada por parte de las maestras, quienes permitieron y brindaron los espacios para poder realizarla en el jardín.

**9.2.3. ¿Qué experiencias orales se evidenciaron en la relación entre maestras y niños?** Durante la implementación de esta estrategia las MF involucraron a los niños y niñas buscando establecer diálogos para conocer sus gustos e intereses al momento de crear los rincones, esto hizo imprescindible el uso de la pregunta, lo que permitió promover la didáctica de la oralidad y el fortalecimiento de la misma.



A continuación se presenta un ejemplo, partiendo del primer ejercicio en los rincones de juego:

I13MFL: ¿qué podemos ponerle a la casa de Lola? , (a lo que respondieron)

I13ND: “cortinas”, “almohadas”

I13NMP: “papeles”.

I13NG: “libros”.

I13NSSt: “Colchoneta”.

I13NM: “papelitos”.

I13NJD: “Techito”.

I13MFL: “esa casa de Lola con lo que ustedes dicen quedara hermosa, Lola volverá, ahora sí debemos cuidarla mucho”.

Lo anterior muestra que a partir de las preguntas que se iban haciendo los niños y niñas en cada uno de los momentos, estaban logrando diálogos e interacciones que se volvieron punto de partida y una necesidad en esta propuesta. Se creyó por ello necesario analizar la manera en la que se comunicaban las maestras en formación con los niños y viceversa. Se iniciará con el papel de estas por medio de las intenciones que tenían por medio de la pregunta.

Las preguntas que se evidenciaron fueron de dos tipos, unas abiertas y otras cerradas se reconoce que al principio cuando se realizaron preguntas abiertas no se obtenían muchas respuestas por parte de los pequeños, con el tiempo esto fue cambiando y permitió que se obtuvieran respuestas y luego diálogos que se fueron generando con la participación de las MF en los rincones de juego. Algunas preguntas abiertas fueron:

I19MFL: ¿De qué quieren disfrazarse?

I112MFL: ¿Que vamos a hacer hoy?

I10MFT: ¿Y tu S a dónde quieres ir?

I9MFT: ¿Que están haciendo?

I6MFT: ¿Y qué más hay allí?

Como se menciona y referencia en nuestro marco teórico según Morales y Bojacá (2002) este tipo de preguntas tienen algunas restricciones sintácticas, con respecto a adverbios de lugar tiempo y modo de preguntar. La cuarta pregunta, se refiere al momento, al hacer, en donde el niño puede explicar y contar lo que hace. La última pregunta por ejemplo hace referencia a un lugar, en donde se pide de alguna manera una descripción del niño más precisa.

Entre las preguntas que clasificamos, se destacan otras cerradas como éstas:

II4ML: ¿Cierto M?

II9MFL: ¿Si vieron el cuento?

I4MFT: ¿Tienes materiales?

II2MFL: ¿Será que le ayudamos a Lola a hacer de nuevo su casa?

Este tipo de preguntas sólo permitieron respuestas de tipo negación o afirmación como las dos últimas preguntas, en el caso de la primer y segunda pregunta se manejó con incertidumbre y no permitió que la niña pudiera dar otra respuesta diferente a sí, pues fue inducida de alguna manera por la maestra en formación al iniciar afirmando la pregunta.

Estas preguntas en algunos casos, dejan de lado la exploración de los niños y niñas, pues no permite que se expresen, narren, describan, cuenten, analicen, etc. para dar una respuesta.

Otro de los puntos que vale la pena traer a colación, es la importancia que tuvo la **reformulación** con respecto a las preguntas que las maestras en formación realizaban a los niños y niñas, un ejemplo de ello se verá a continuación:

I9N V: “¿conque compras comida?”.

I9MFT: “¿con qué compras comida?”

La anterior pregunta hace alusión a uno de los componentes de la reformulación citada por Morales y Bojacá (2002), en donde habla de la estructura denominada **repetición**,

la cual consiste en hacer reproducciones literales. Como se ve la maestra hace una pregunta, el niño responde con un enunciado, el cual se vuelve pregunta por parte de la maestra, que hace que el diálogo continúe y que se convierta en algo cíclico la conversación, es decir se vuelve a partir de otro enunciado el cual ella podrá aprovechar.

Otro tipo de conversación que se dio fue una como la siguiente:

I8MFT: “vamos a jugar, listo, pero ¿dónde quieren jugar?”

I8NK: “yo la faluta”.

I8MFT: “y ¿qué vas a hacer con la flauta?”.

I8NK: “música”.

Con lo anterior se evidencia como la respuesta de la niña fue reformulada, sin necesidad de decirle que la palabra no estaba dicha de manera correcta, lo que hizo la maestra fue usar la estructura de la **corrección**, como lo dicen Morales y Bojacá (2002), pues el interlocutor más experto como es el caso de la maestra, ayuda a re elaborarla.

El último tipo de reformulación se mostrará en el siguiente ejemplo:

II12MFL: “¿Qué vamos a hacer hoy?”

II12NJ: “a jugar y jugar”.

II12MFL: “¿ y con cuál de los rincones vamos a jugar,?”

II12NJ: “jugar en la casa de Lola”

Aquí se aplicaría la estructura denominada **paráfrasis** dentro de la reformulación, a esta se le llama **la expansión**, la cual tiene que ver con una descomposición de los enunciados, para luego ser ampliado y reformulados. Esto se hizo con el fin de indagar más en las respuestas de la niña y ampliar la elaboración de sus respuestas y reformulaciones.

Se resalta el proceso dialógico que se cumplió al momento de realizar las preguntas por parte de las maestras en los que los autores que se tomaron en las que se generaron relaciones diversas en diálogos en los que hay unos enunciados y seguido a ellos unas replicas de quienes intervienen y contestan cómo:

Pregunta que va seguida de una respuesta

I10MFT: (MFT: ¿JR qué es eso? JR: un niño. )

Afirmación la cual es respondida con el consentimiento del otro interlocutor

II9MFL: ¿Si vieron el cuento? St: “sí, y había una loba”

Objeción la cual es seguida de una afirmación

II4MFL: (¿cierto mariana?, a lo que ella asintió con la cabeza y dijo sí)

Proposición la cual es aceptada

I6MFT: ¿vamos a coger piedras?” J: “sí”

Y en algunos momentos

Orden que es acatada o cumplida por otro(a) cumplimiento

I6MFT: no le des la vuelta a la botella”. V: “ya profe”.

Esos son solo algunos ejemplos de esas parejas dialógicas que se fueron dando en el proceso de preguntas y respuestas por parte de las maestras, las cuales destacamos para que se reconozcan las elaboraciones que hicieron parte de esta función del lenguaje.

El papel que cumplió la pregunta en el momento recordar en la propuesta, permitió que los niños y las niñas con ayuda de esas preguntas al finalizar cada sesión, contaran y describieran lo que habían vivido, como lo afirmaba el currículo de Brasil, el cual menciona que se debe procurar usar el lenguaje para conversar, comunicar, jugar, expresar y relatar las vivencias , argumentando sus ideas, y narrando hechos, describir

personajes, escenarios , objetos situaciones, entre muchas otras que contribuyan al diálogo y al desarrollo de la oralidad. Así como es necesario evidenciar el papel de las maestras en formación pues como lo mencionan Morales y Bojacá (2002), las preguntas contribuyen a que los niños y niñas encuentren respuestas, que no se hubieran elaborado sin el apoyo del maestro.

En un principio fueron las maestras quienes se acercaron a los niños y niñas, partiendo de la observación, y de sus intereses para lograr establecer diálogos a partir de preguntas, éste proceso permitió que los niños y niñas se acercaran y relacionaran con las MF.

Haciendo referencia a Bruner (1983), quien habla de la necesidad de lograr comunicación, la cual hace parte de un intercambio, que hace que los niños y niñas comiencen a relacionarse, y a conocer diferentes sistemas funcionales, fonemas desde la lengua que le permitirá luego comunicarse con ayuda de la oralidad. A lo largo de la propuesta los procesos y relaciones orales fueron aumentando.

La comunicación mejora a medida que el lenguaje va progresando en experiencias en la interacción con otros y con su entorno, Baena (1989), habla de esa interacción que se genera entre gestos y sonidos que podría considerarse como la función del lenguaje. Es aquí, en donde la maestra juega un papel fundamental, pues de una manera u otra influye en la adquisición de ese lenguaje, brindando a los niños diferentes posibilidades comunicativas y experiencias.

Los niños y niñas establecen diferentes relaciones comunicativas con sus maestras, se han categorizado de la siguiente manera. Ellos se comunicaron con las MF para: Señalar objetos, pedir aceptación, quejarse, pedir ayuda y describir.

**Señalar objetos:** (los niños buscan a las maestras para mostrarles lo que han encontrado o visto).

I1S S: "Mira profe aquí hay un mico.

I6NJM: "mira profe" (llamando la atención de MFT, para que observará el popo).

I6MFT: ¿qué es?,

I6NV: "popo".

I6 MFT: "y ¿qué más hay?"

I6NJ: "moscas".

**Pedir aceptación:** (Los niños ven a la maestra como importante en el proceso de los rincones al obtener logros y diferentes retos que la maestra propone o que el mismo niño busca)

I3NV: (contento) "Profe si pedo".

I3NV: "¿así profe?"

**Quejarse:** (el rol de la maestra fuera del juego y de los rincones toma otro papel, pues los niños la buscan tanto para mostrarle sus logros, como para manifestar disgusto de algo que le hagan sus compañeros)

I11NSt: "profe no me dejan entrar (al rincón), (a lo que ella le dijo que pidiendo permiso tal vez los niños se correrían un poco)".

I11NJM: (llorando): él me pegó.

**Pedir ayuda:** (Cuando los niños y niñas quieren lograr algo y no pueden hacerlo, buscan la motivación de la maestra para lograrlo)

I15NM: "está muy duro, profe no puedo.

I4NV: "Profe no pedo".

I4MFT: "tu si puedes, ven te explico, coge el pitillo, eso y ahora mételo en el nailon" "eso muy bien".

I4NV: "si pude profe".

**Describir:** (cuando hay un intercambio luego de algún acercamiento a la literatura, se promueve la comprensión de lo que se ha hablado o leído y permite que entre todos con ayuda de la maestra se avance cooperativamente).

I13MFL: ¿qué creen que pasa allí?

I13ND: “profe se quito el pelo el león”.

I13NG: “se disfrazó el cerdito”.

I13NG: “se puso una colita larga”.

Los diálogos vistos guardan diferencias, según las situaciones, y al momento de ser expresados, pues cada uno está para una situación distinta y en rincones diferentes. Para que se den estas interacciones como lo decían Vila y Vila (1994), es importante crear situaciones reales en las que la comunicación con la lengua donde se vean las diferentes intenciones con otros interlocutores.

Luego de este análisis y tratando de recoger la experiencia en cuanto a la comunicación maestras – niños por parte de las MF quienes lograron vivir de cerca este proceso vieron que la oralidad se evidencio y que ésta fue mediada por la pregunta y los diálogos que permitieron fortalecer los procesos orales, haciendo que los niños y niñas analizaran y vivieran diferentes situaciones en las que la comunicación fue el ente primordial.

### **9.3. Juego**

Esta última categoría y no menos importante que las anteriores, se eligió porque el juego, fue principalmente la forma de relación de los niños, por ello se tomó a los “rincones de juego” como la estrategia pedagógica bandera de nuestro proyecto pedagógico.

La pregunta que se formuló para esta categoría está muy relacionada con las categorías anteriores y esta fue: ¿Qué juegos desarrollaron los niños y las niñas en los Rincones de juego?

### **9.3.1. ¿Qué juegos desarrollaron los niños y las niñas en los Rincones de juego?**

En los rincones de juego los niños dejaban volar su creatividad e imaginación en diferentes momentos, en los cuales se establecían diversas relaciones con otros niños y con los objetos que se encontraban en cada uno de éstos, es así como en este apartado se mencionan algunos de los juegos que los niños practicaban con mayor frecuencia y la importancia que tuvieron los objetos en cada uno de los rincones.

Los juegos más reiterativos en los rincones fueron los juegos de roles y juego simbólico en el que los niños y las niñas representaban de alguna manera la realidad en la que se encuentran, un ejemplo de ambos:

I9NK: “papi taigale leche al bebe”.

I9NJR:” sí”.

I9NVM: “plata”.

I9AV: “mmm”, (mete una de sus manos en los bolsillos).

El niño juega a cumplir un rol diferente al que cumple en la sociedad es de este modo que el niño, conoce su realidad y las funciones que cumplen los seres humanos en ésta, además aprende a compartir, negociar, acatar, tomar decisiones entre otros. Al respecto:

II10NMP: yo soy su tía.

II10NS: Yo también soy la tía.

II10NY: “ah no, mire el bebe. El yeyé es mío”. (Toma de la mano a G).

II10NG: “no, ya no”, ahora el bebe es Y.



Con las anteriores afirmaciones y tomando un poco lo que se mencionó en el marco conceptual se reafirma que el **juego es una actividad seria e importante**, los niños y las niñas por medio del juego se expresan y muestran lo que viven cotidianamente, recreando con su imaginación y creatividad la realidad además de ello los niños y niñas por medio del juego se relacionan con sus pares, creando lazos, en donde los niños empiezan a turnarse para compartir sus momentos de juegos.

Estas interacciones se dieron a partir de situaciones que generan estos espacios, es por ello importante mencionar lo pertinente que fue la ubicación de cada uno de los objetos en los rincones, que permitieron dichas interacciones. Los diversos objetos generaron juegos entre los niños diferentes como este simbólico, que se verá a continuación:

(K y AV decidieron llevar a los muñecos a la “piscina”)

I10NK: A,V quítayela yopa”.

I10NAV: se van a bañar” (simulaban el agua).

I10NE: “vamos en carro” (las sillas eran el carro).

I10NK: “si porque es lejos”.

Con la estrategia de rincones las maestras pudieron notar las relaciones que establecen los niños y las niñas con los objetos, tanto con los que ya han experimentado como con los nuevos que se incluyen en un momento dado.

Con los objetos que se fueron estableciendo en los espacios, lo primero que hacían los niños era observar los elementos que encontraban en sus salones, esto lo podemos notar en una de las intervenciones de las maestras.

I1MFT: (Al principio los niños entraron y observaron poco a poco los materiales, después que JE se sentó y cogió una revista todos lo hicieron.)

II13MFL: (Los niños y niñas querían explorar todos y cada uno de los elementos que había en el salón por eso los niños cogían los carros y los paseaban por todo el lugar, en una ocasión aprovecharon unas huellas que estaban en la pared y las seguían con los carros).

Por otra parte el sentir y palpar los materiales, los niños experimentan con los objetos conociendo sus propiedades y características, además como plantea Sarlé (2002) al realizar estas acciones los niños y niñas están generando procesos cognitivos.

Por otra parte además de la observación los niños realizan diferentes manipulaciones a los objetos, aunque los niños y niñas como lo menciona Garvey (1983) realizan juegos con base al mundo real, también le agregan a estos creatividad e imaginación de esta manera le dan a los objetos usos diversos e igualmente los transforman como lo mencionamos en las siguientes situaciones:

II1NK: (tomó un saco del perchero y se recostó en la colchoneta y se lo puso encima).

II2MFL: (los niños soplaban por los pitillos, S jugó simbólicamente con Da que él era un perro y ella le daba de comer con los pitillos)

En este sentido es importante mencionar que las transformaciones que los niños y niñas realizan con los objetos como se menciona en el marco conceptual, depende de las situaciones de juego, es así como en la siguiente situación se evidencia que con un mismo objeto “caja” se puede jugar en diferentes situaciones.

II1ML: (G cogía la caja e intentaba meterse en ella, saltar y arrastrarse, hasta que la caja se rompió).

II7MFL:(G, S, St y JD, comenzaron a voltear las cajas y a meter objetos y prendas de vestir.)

Así, Garvey (1983) menciona que los niños al jugar realizan imitaciones de lo que ven, esta situación se presentó en los rincones, pues los niños y niñas al ver una acción que realizaba alguno de sus compañeros la imitaban, por ejemplo.

II1MFL: (S tomó la iniciativa y empezó a bajar más sacos y a algunos niños empezaron a hacer lo mismo)

Se observaron algunas preferencias hacia unos objetos, los cuales hicieron que los niños y niñas jugarán también de modo independiente, por ejemplo.

II13MFL: (K se interesó únicamente por una muñeca y la cargó todo el tiempo, no la soltaba, decía que ella era su hija y que por eso no la iba a dejar botada).

Después de transcurrir algunas sesiones en los rincones las maestras titulares empezaron a transformar su pensamiento acerca del cuidado que daban los niños a los objetos, esto debido a las acciones que ellos mismos realizaban en los momentos de utilizarlos,

I3MFT: (Recogieron los materiales que estaban en el piso y en las mesas, guardándolos en unas bolsas plásticas que tenía la docente titular).

II13MFL: (terminamos de recoger todo, ellos mismos metían las fichas de su respectivo color en el sitio y dejaban de nuevo los juguetes en el estante).

En este punto es importante mencionar que las maestras recalcaron la necesidad de apropiación por parte de los niños hacia los rincones, como se menciona en la siguiente intervención que realizó una de las maestras en un taller.

C2MD: lo importante es que el niño tenga sentido de pertenencia, sepa que fue él quien contribuyó.

Lo citado anteriormente lo mencionó la maestra con relación al cuidado que los niños y niñas dieron a los rincones que se encontraban en los espacios.

Luego de ver la importancia de los objetos y las relaciones de juego que se establecieron por parte de los niños con estos, se consideró necesario hacer énfasis en las situaciones de juego presentadas en cada uno de los rincones, de los cuales se toman algunos más importantes en cada uno de los grupos en los que se manejo la estrategia.

En infancia temprana uno (1) había tres rincones y estos fueron: el rincón de los muñecos, el de construcción y del bajo techo:

El rincón de los muñecos género diferentes juegos en ocasiones los “bebes” (muñecos) se bañaban, enfermaban, iban al parque, lloraban entre otras situaciones que los niños recreaban en este espacio, las acciones de los niños y las niñas traía a colación el mundo real pero incluyendo imaginación y creatividad en estas.

I9NAV “no pere”.

I9NK: “él bebe ta llorando”.

I9NAV: “tener hambre”.

En el rincón de construcción se desarrollaron juegos de creación ya que los niños inventaban y creaban con las fichas, aunque con estas creaciones se desarrollaban juegos simbólicos principalmente, pues los niños creaban carros, aviones, pistas, armas entre otras con las cuales jugaban.

I8SM: “carro, run run” (mostrándole a E)

I8SB: “un avión” (mostrándole a SM lo que había creado).

En el baja techo o casa de Jazzy los niños realizaban un proceso de lectura de imágenes tanto individual como grupalmente, es así como se generaron algunos juegos

de roles pues en ocasiones uno de los niños representaba a alguna persona adulta que leía cuentos a sus hijo o sobrinos para que durmieran.

I11MFL: “bueno, entonces les leeré este cuento para que JC y a JDR puedan dormir bien”

Con referencia a infancia temprana dos (2) los juegos que se desarrollaron dependiendo de los rincones de disfraces, cajas y el baja-techo.

En el rincón de disfraces se desarrollaron principalmente juegos de roles, como al papá y la mamá, a ser cocineros, doctores, vaqueros, entre otros. Estos juegos permiten que los niños y las niñas construyan su identidad.

II9NS: “a mí eso también me gusta, ¿a ti no? (hablándole a St)”.

II9NSSt: “si, y yo me disfrace de corbata”.

II9MS: “y yo de mariposa”.

En el baja techo o casa de Lola los niños además de leer y observar imágenes y utilizar las colchonetas como un lugar de descanso, realizaron algunos juegos, en los que se cubrían entre ellos con chaquetas, realizando juegos de roles.

II1NS: “Acuetesen ahí, acuetesen pues”. (Mientras los tapaba con una sabana).

II1NMa “Acuetesen” (repitiendo lo que decía S).

II1NMP: bueno se van a acostar a dormir. (Diciéndole a Jet, J y M).

En el rincón de cajas se desarrollaron diferentes situaciones, este objeto fue transformado y utilizado de diferentes maneras dependiendo del juego que estuvieran realizando.

II8MFL: (F tomó la caja y se la puso en la cabeza y junto a J y Da. Decían “uno, dos, tres” y salían corriendo).

I18MFL: (El resto de los niños como J, G, S y S desarmaron algunas cajas y comenzaron a armar cosas en conjunto. Al preguntarles decían que hacían casas, tapetes, torres grandes, entre otras).

Para concluir este apartado es importante mencionar que con la estrategia de los rincones se logró generar, propiciar juegos y experiencias, en los que los niños vivieron procesos comunicativos, estos se generaron a partir de la disposición de los objetos intencionados por las maestras en formación y las intervenciones pertinentes que ellas hicieron al interior de estos cuando lo consideraban o cuando los niños las invitaban y hacían partícipes.

## **10. REFLEXIONES FINALES**

- En el desarrollo de la propuesta, se logró elegir una estrategia que fue pertinente para el potenciamiento de la oralidad en los pequeños, elegimos la estrategia de rincones de juego, que posibilitó un trabajo más cercano a los niños y niñas, por su característica de trabajo en pequeños grupos.
- El trabajo por rincones de juego permeo las prácticas de las maestras participantes y también de otras en la institución, quienes se sintieron atraídas por esta propuesta, que no sólo cambió los espacios, sino que generó una mirada distinta en cuanto a la oralidad y el juego.
- Las maestras participantes lograron hacer reflexiones frente al trabajo por rincones de juego y afirmaron que éste era muy enriquecedor, y por ello lo tendrían muy presente en sus prácticas pedagógicas posteriores a ésta.
- El trabajo por rincones de juego permitió que los niños y las niñas de infancia temprana uno (1) e infancia temprana dos (2) utilizaran con mayor frecuencia la oralidad para comunicar sentimientos, sensaciones, deseos, acciones entre

otras, lo que llevó a que los niños y las niñas fortalecieron sus relaciones comunicativas tanto con las maestras como con sus pares.

- Además de aportar al crecimiento y desarrollo oral de los niños y las niñas, los rincones de juego generaron diferentes dinámicas en las que los pequeños tuvieron experiencias y aprendizajes nuevos al compartir e interactuar con los otros fue uno de sus logros, otro, cuidar los elementos que se encontraban a su disposición.
- Este trabajo además de lograr fortalecer los procesos orales permitió que se crearan normas, relaciones de amistad, de colaboración y por lo mismo género que las discusiones de los niños hacia sus compañeros disminuyera.
- Logró que las maestras en formación reflexionaran, pues permitió que vivieran el proceso de creación, de implementación, recolección y análisis de la información, lo que logró una visión más realista del trabajo como maestras próximas a recibir el título de licenciadas en Educación Infantil, pues se enfrentarán a diferentes contextos y realidades, en las cuales deben desenvolverse.
- Las maestras titulares reconocieron diversos aportes generados gracias a la estrategia por rincones, en primer lugar al desarrollo de los niños y las niñas de infancia temprana uno (1) e infancia temprana dos (2) , en segundo lugar a su trabajo pedagógico.
- Las maestras titulares afirmaron al final de la propuesta que:
  - La estrategia de rincones es una herramienta que no se puede dejar de lado, en las labores pedagógicas.
  - Evidencian la importancia del cambio de rutinas.

## 11. BIBLIOGRAFÍA.

Baena, Luis Angel “Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua” en revista Lenguaje N° 17, Cali: Universidad del Valle, 1989.

Báez, Cantú y Gómez (2007). “Un Estudio Cualitativo Sobre las Prácticas Docentes en el Aula de Matemáticas en el Nivel Medio”. Tesis de Grado. Universidad Autónoma de Yucatán. México. [Tesis en línea] Recuperado el 8 de mayo de 2013 en: [http://www.uady.mx/~matemati/dme/docs/tesis/TesisGrupal\\_Baez-Cantu-Gomez.pdf](http://www.uady.mx/~matemati/dme/docs/tesis/TesisGrupal_Baez-Cantu-Gomez.pdf). [Consulta: 2010, Febrero 18].

Bruner, J.(1995). El habla del niño. Paidós. Buenos Aires.

Campos, M., Chacc. I., &Galvez, P. (2003). El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa. Tesis de pregrado. Universidad de Chile, Santiago.

Catrileo, M. (2000) “Algunos fundamentos de la Oralidad”. En : Documentos Lingüísticos y Literarios, N° 23, pp. 13-20. Disponible en: [ww.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/document.php?id=412](http://ww.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=412).

Civallero, Edgardo (2007). “Título de la sección”. Tradición oral [Web blog]. [hyyp://tradicionoral.blogspot.com.es/](http://hyyp://tradicionoral.blogspot.com.es/)

Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS (2000). Proyecto Pedagógico red de Jardines Sociales. Bogotá: Quebecor Impreandes.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007).

Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.

Palacios, Jesús y Castañeda Elsa. (2009) La primera infancia y su futuro (0-6 años), Metas Educativas 2021. España: Organización de Estados Iberoamericanos-Santillana.



Estrada, A.(2005). High / Scope una Propuesta Innovadora en Educación.

Preescolar. Tesis. México D.F. : Secretaria de Educación Pública Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Flores-Kastanis, Eduardo, Montoya-Vargas, Juny, & Suárez, Daniel H.. (2009). Investigación- acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. Revista mexicana de investigación educativa, 14(40), 289-308. Recuperado en 25 de marzo de 2013, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000100013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100013&lng=es&tlng=es).

Galeano. J. (2011). Pensar, Hacer y Vivir la Oralidad. Tesis de Maestría. Bogotá: UN.

Gallego Ortega, José Luis (1994). "Educación Infantil". Editorial Aljibe. Málaga.

Garvey, Catherine Guerra Miralles, Alfredo .Edición: 3a.ed. El juego infantil. Madrid: Ediciones Morata 1983.

High Scope Página oficial México. Recuperado el 06 de mayo de 2013, enMexico<http://www.highscopemexico.org/metodologia.html>.

Jaimes Carvajal, Gladys (2008). Aprender a Dialogar en el preescolar. Bogotá.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/38\\_el\\_juego\\_y\\_su\\_importancia\\_en\\_el\\_desarrollo\\_del\\_nino.pdf](http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/38_el_juego_y_su_importancia_en_el_desarrollo_del_nino.pdf).

Jaimes, Gladys Rodríguez, María Elvira (1999) El desarrollo en la oralidad en el preescolar. Practica cognitiva, discursiva y cultural. Colombia. Universidad Francisco José de Caldas.

[http://www.lacult.org/docc/oralidad\\_08\\_30-38-el-desarrollo-de-la-oralidad.pdf](http://www.lacult.org/docc/oralidad_08_30-38-el-desarrollo-de-la-oralidad.pdf)

Jambrina, R. (2004). "El juego en la infancia". Disponible en: [http://www.guadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&%20articulo\\_id=7350](http://www.guadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&%20articulo_id=7350)

Laguia, M.J. y Vidal, C. (2001). Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años). Barcelona: Graó.

Martín, J. (2008, Diciembre). Organización y funcionamiento en un aula de E.I. Recuperado el 12 de Noviembre de 2012, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/JOSEFA\\_MARTIN\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JOSEFA_MARTIN_1.pdf).

Ministerio de Educación (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvulario. Santiago de Chile: maval Ltda.

Ministerio de Educación Nacional (2010) Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Colombia. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (s/p). Una propuesta Pedagógica para la Educación de la Primera Infancia. Documento base para construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. MEN: Bogotá.

Ministerio de Educación y de Deportes. MED y Secretaría de Educación Fundamental. SEF (1998). Referente Curricular Nacional para la Educación Infantil. Conocimiento del Mundo. Brasilia: MED Y SEF.

Ministerio de Educación y de Deportes. MED y Secretaría de Educación Fundamental. SEF (1998). Referente Curricular Nacional para la Educación Infantil. Conocimiento del Mundo. Brasilia: MED Y SEF.

MIRETTI, M. L. (2003): La lengua oral en la educación inicial. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Morales, Rosa Bojacá, Blanca (2002): ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula. Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Bogotá (Colombia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

O'SHANAHAN, I. (1996) "Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado". Tesis Doctoral. .Tenerife: Universidad de la Laguna.

Ong, Walter J. Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Peñaranda, Fernando. El juego y su importancia en el desarrollo del niño. Disponible en: [http://www.scp.com.co/precop/precop\\_files/modulo\\_10\\_vin\\_4/1\\_jtw.pdf](http://www.scp.com.co/precop/precop_files/modulo_10_vin_4/1_jtw.pdf) Abril 20 del 2012 a las 11:09pm.

Rafael Avila Penagos La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación 2005.

Revisado en: [www.aldeasinfantiles.org.co](http://www.aldeasinfantiles.org.co), Abril 20 del 2012 a las 9:09pm.

Rincón W., et al. El andamiaje y las preguntas. (2001- 2003).Universidad del Valle.

Rincón, Lozano, Sierra, Zuluaga y López, Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. revista lenguaje volumen 35 universidad del valle.

Rodríguez, Ma. Elvira (2009). Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura. Universidad Distrital: Bogotá.

Sánchez. S. (2008). La Asamblea De Clase Para La Didáctica De La Lengua Oral En El Segundo Ciclo De Educación Infantil: Estudio De Casos. Tesis Doctoral. Santander: U.C. Disponible en:<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1563/TesisSSR.pdf?sequence=1>.

Sandoval, Carlos A (Diciembre de2002). Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, investigación cualitativa. Págs. 41 y 42. Serie Aprender a investigar ICFES. Modulo cuatro: Investigación Cualitativa. ARFO: Bogotá.

Sarlé, Patricia. (2008) (Coord.). Enseñar en Clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc.

Secretaria Distrital de Integración Social, SDIS y Secretaria de Educación Distrital, SED (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación Inicial en el Distrito. Bogotá D.C.: Imprenta nacional de Colombia.

Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS y Secretaría de Educación Distrital, SED (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del Distrito .Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.

Torio, S. (1997). TALLERES Y RINCONES EN EDUCACIÓN INFANTIL. (s.f.). Recuperado el 12 de Noviembre de 2012, de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d077.pdf>.

Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Educación Infantil (2008) El trabajo de grado en el Proyecto Curricular de Educación Infantil. UPN: Bogotá.

Vega. Y. (2012). Ambientes Oportunos y Adecuados. Bogotá: UPN.

Winnicott, D.W. (1997). Realidad y Juego. Barcelona: Gedisa.

Centro de aprendizaje para el desarrollo humano. Enfoque High Scope. Recuperado el 5 de mayo de 2013 en: <http://www.laruedahs.com/enfoque/enfoque.html>.

## 12. ANEXOS

### 12.1. Anexo 1. Propuesta inicial entregada a maestras y a la institución antes de comenzar la implementación del proyecto.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Propuesta para el desarrollo del Trabajo de Grado**

ACOMPAÑAMIENTO A MAESTRAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS  
PROCESOS ORALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS DEL CENTRO  
SOCIAL CAZUCÁ ALDEAS INFANTILES S.O.S.  
(Título provisional)

**Elaborado por:**

Thania Chaves Guevara  
Leidy Cortés Ardila  
Estudiantes VIII Semestre

**Tutor:**

Prof. José Ignacio Galeano B.

### PRESENTACIÓN

La siguiente es una propuesta para la elaboración y desarrollo de nuestro trabajo de grado, bajo la modalidad<sup>7</sup> de Proyecto Pedagógico<sup>8</sup>, presentada al Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles S.O.S. Esta propuesta se enmarca en el trabajo colaborativo

---

<sup>7</sup> Las modalidades de Proyecto de Grado avaladas por la Licenciatura en Educación Infantil del la UPN son: Proyecto Pedagógico, Monografía, Sistematización y Estado de Arte, las cuales están soportadas en el documento *El trabajo de grado en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN* (2008).

<sup>8</sup> Se entiende el proyecto pedagógico como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica. Cuando en este proceso se crean nuevas posibilidades de lo presente y éstas posibilidades aparecen como opciones realizables, se tiene un proyecto pedagógico.

con las maestras de la institución, y busca permear sus prácticas pedagógicas por medio de un proceso de acompañamiento para la planificación y realización de un trabajo pedagógico dirigido a los niños y niñas para el potenciamiento de la oralidad. Se espera lograr realizar un trabajo cuyo alcance irradie la cotidianidad de la institución, las vidas de las maestras como maestras, y los procesos de desarrollo oral de los niños y niñas.

La propuesta está organizada de la siguiente manera: un apartado donde se presenta el contexto institucional, las características de la investigación, la situación por investigar, los objetivos, la propuesta pedagógica en sí y su respectiva bibliografía.

## **CONTEXTO INSTITUCIONAL**

Actualmente, como un grupo de estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN – Universidad Pedagógica Nacional-, estamos desarrollando nuestras prácticas en el Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles S.O.S., ubicada en el sector cuatro (4) del municipio de Soacha, Cundinamarca. Esta institución tiene varias sedes a nivel internacional, nacional y distrital. Mantiene relaciones con diferentes organizaciones (bancarias, particulares, publicas, etc.) que realizan aportes económicos y materiales. Dentro de ellas está el ICBF -Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- que se encarga de regular el trabajo con la primera infancia, además de llevar a cabo el proceso de crecimiento y desarrollo (talla y peso) de los niños y las niñas. Además hace aportes nutricionales y económicos a la institución, destinados estos últimos a suplir en parte los pagos de las maestras.

Se caracteriza por ser una institución de educación convencional, no escolarizada. Convencional porque funciona como un jardín, cuyo trabajo se realiza en unos horarios y rutinas específicas con los niños y niñas, para el potenciamiento de su desarrollo, el fortalecimiento familiar, y la atención integral y comunitaria y no escolarizada en tanto no hace parte del sistema educativo formal, pero además porque no pretende unificar los aprendizajes de los niños y niñas, regidos por el sistema educativo de las escuelas, que exige que salgan con determinados conocimientos para iniciar otro nivel. Por el

contrario busca y reconoce la individualidad de los procesos y desarrollo de los niños enfocándose en el fortalecimiento de las potencialidades y protección de la niñez.

La estructura del Centro Social está conformada por 15 grupos, cada uno con aproximadamente 20 niños y niñas, que están a cargo de una madre comunitaria o maestra<sup>9</sup>. Estos grupos oscilan entre las edades de 2 a 5 años. La población que es atendida pertenece a los estratos 1 y 2, además de alguna población desplazada. Un dato importante es que algunos niños y niñas están de manera temporal a causa del continuo movimiento y cambio de vivienda de sus familias o por retiros voluntarios cuando no se cuenta con los requerimientos exigidos para permanecer, entre otras razones.

Estamos en esta institución desde el semestre pasado, por lo que este es nuestro segundo semestre. Nuestro trabajo allí ha consistido principalmente en la realización de planeaciones para el trabajo pedagógico con los niños y las niñas, la elaboración de diarios de campos, la caracterización de los niños y niñas a partir de las dimensiones del desarrollo y el apoyo al trabajo pedagógico de las maestras. Hemos venido rotando por la mayoría de los grupos en el transcurso del semestre pasado (2011-2), principalmente para hacer la caracterización de los niños y las niñas. Actualmente nos encontramos realizando las prácticas en un grupo fijo y estamos organizadas como lo muestra la siguiente tabla:

Cuadro 1. Organización Práctica

PRACTICANTE UPN	GRUPO A CARGO	MAESTRA ALDEAS	EDADES DE LOS NIÑOS
Thania Chaves Guevara	Infancia temprana 1	Deisy Piraban	24 a 26 meses
Leidy Cortés	Infancia temprana 2	María Inés Ladino	27 a 30 meses

<sup>9</sup> Entendemos que las mujeres que están a cargo de los niños y niñas son ante todo maestras, por lo tanto utilizaremos indistintamente la categoría de Maestras o eventualmente Madres comunitarias.



En los momentos pedagógicos que hemos tenido para trabajar con los niños y niñas, utilizamos algunas acciones como las rondas, canciones y cuentos infantiles, intentando interactuar permanentemente con ellos y ellas. Además, planeamos nuestro trabajo pedagógico a partir de lo que nos sugiere y propone la coordinadora de práctica, siguiendo nuestros intereses, por lo que nos hemos encontrado con un trabajo específico referido al juego, la literatura y el trabajo propio del Centro Social.

En este trabajo hemos notado que al principio los niños y las niñas se expresaban poco ante nosotras: eran tímidos, hablaban muy pasito, no respondían en ocasiones a nuestras preguntas, incluso algunos agachaban la cabeza, no avisaban cuando tenían que ir al baño, no nos miraban cuando les hablábamos, entre otras actitudes. Esta situación nos ha generado mucho interés porque evidentemente allí es posible realizar un importante trabajo. Luego de conocernos, compartir algún tiempo y trabajo pedagógico con ellos y dialogar con las maestras, encontramos que sus procesos orales se encuentran mucho más fortalecidos, pues poco a poco han ido realizando producciones para expresar sentimientos, emociones, sensaciones. Tal vez esto ocurra gracias a las actividades propuestas a cada grupo, con el diálogo, el trabajo alrededor de la canción, los juegos, las rondas, la lectura de cuentos, entre otras experiencias, teniendo en cuenta sus vivencias y permitiendo un mayor acercamiento en el que sientan confianza e interés por participar.

## **CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

El enfoque investigativo con el que trabajaremos es el cualitativo, interpretativo o fenomenológico. Hemos partido y basado la propuesta de nuestra experiencia en la práctica como licenciadas en formación así, han sido muy importantes las observaciones realizadas a lo largo de nuestra práctica, porque esto nos permite conocer a la institución e identificar posibles formas de abordar la situación que queremos investigar: el acompañamiento a las maestras y el trabajo pedagógico con los niños y niñas en torno a la oralidad.

Este enfoque nos permite un proceso de indagación flexible, para comprender, en el que centramos nuestra mirada en la contribución de las experiencias pedagógicas en los procesos orales en la primera infancia. Es fundamental la constante interacción con las maestras, niños y niñas, la indagación a partir nuestros diarios de campo y el diálogo con ellas. Haremos uso de herramientas propias de la etnografía para recolectar información como la observación participante, las entrevistas informales, entre otras. Pero además generaremos grupos para conversar y entrar en diálogo de saberes con las maestras.

Esta propuesta nos permite estar en constante relación con las maestras de la institución para realizar un trabajo de tipo colaborativo para el potenciamiento de la oralidad en la primera infancia. Con nuestras planeaciones y acciones pedagógicas estaremos en el contexto en el cual se desenvuelven las personas que participarán en este trabajo, por lo tanto se recogen criterios de la Investigación Acción Participativa (IAP), pues nos involucraremos en el contexto y trataremos de transformar de manera positiva las prácticas de las maestras para favorecer la oralidad, pero reconociendo sus saberes.

### **SITUACIÓN POR INVESTIGAR**

Como lo hemos comentado, la experiencia de la práctica nos ha permitido caer en cuenta que los niños y las niñas son capaces de interactuar con los adultos cercanos y con los mismos niños y niñas, desarrollando de esta manera su oralidad. También nos hemos fijado que cuando hacemos un trabajo más cercano con las maestras, podemos “halar” para el mismo lado y favorecer todos estos procesos en los pequeños. Estamos convencidas que resulta vital generar espacios en los que se potencie y fortalezca la oralidad, caracterizados por propiciar prácticas pedagógicas en las que se use el diálogo y la pregunta, en donde se invite a opinar y participar, en cualquier momento del día.

Por otra parte, la oralidad en los niños y niñas ha sido tomada, por lo general, bajo una mirada individualizada y terapéutica, lo que ha impedido constituir un cuerpo de conocimientos amplio desde el campo de saberes de la pedagogía, y más aún a nivel de la pedagogía infantil. Sabemos, como personas que están dentro de las

instituciones educativas, que los procesos del lenguaje y de la oralidad tienen una fundamental importancia en el desarrollo de los niños y las niñas. Tal como lo afirma Gladys Jaimes (1999) “las primeras experiencias del lenguaje se construyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad de la vida familiar y, en consecuencia, el niño interioriza, como forma específica de conocimiento, los sistemas operativos y funcionales de una lengua particular, su lengua materna”. Esta cita reafirma la pertinencia de poner nuestra mirada en el tema de la oralidad y la educación inicial.

Además, de manera general, se ha visto a las maestras de educación infantil como ejecutoras de un oficio y no como sujetas activas que producen conocimiento que a su vez alimenta y mantiene de forma dinámica sus propias prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas creemos que es muy pertinente realizar una propuesta que involucre a las maestras en la planificación y el desarrollo de su trabajo pedagógico y que busque contribuir, fortalecer y dinamizar los procesos orales en los niños de infancia temprana. Es decir, estamos seguras que un camino para dejar huella de nuestro paso por la institución, va consistir en dejar en las maestras una experiencia que les permita ser creativas en su trabajo y transformar sus prácticas pedagógicas. Obviamente, se trata no solamente de “hablar” con las maestras, sino de pensar colectivamente las posibilidades que puede tomar el trabajo pedagógico a partir de las intencionalidades y saberes que se tienen.

Esta propuesta se enmarcará en los avances nacionales y distritales en torno al Desarrollo infantil y Educación Inicial, rescatando la importancia de la interacción y la participación de los niños y las niñas, pero también de las maestras en las actividades:

“Cuando los cuidadores generan un contexto de interacción en una situación, brindan a los niños la posibilidad de asumir roles diferenciados para alcanzar la meta propuesta (...) Estos espacios propician también la participación central de los niños en cualquier grupo con el que desarrollen una actividad (...) porque se sentirán seguros de sí mismos y con una función importante por realizar.” (MEN, 2009: 92)

De esta manera, los niños y las niñas se sentirán parte del proceso de aprendizaje, pues el trabajo y la actividad pedagógica deben ser preparados con una intención y pensada para ellos y ellas.

Con todo lo anterior, nos surge la siguiente pregunta:

*¿Cómo fortalecer las prácticas pedagógicas de las madres comunitarias / maestras para favorecer los procesos orales de niños y niñas de 2 a 3 años del Centro Social Aldeas Infantiles SOS?*

## **OBJETIVOS**

*General:*

Fortalecer las prácticas pedagógicas de las maestras del Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles SOS en torno al potenciamiento de la oralidad de niños y niñas de primera infancia, bajo una perspectiva de acompañamiento y asesoramiento pedagógico que implique el trabajo conjunto con aquellas colaboradoras de la investigación.

*Específicos:*

(1) Acercarnos y conocer las prácticas pedagógicas de las maestras referidas a la oralidad de niños y niñas de los niveles de Infancia Temprana 1, 2 y 5 del Centro Social Cazucá Aldeas SOS.

(2) Construir y llevar a cabo una propuesta pedagógica para potenciar la oralidad de los niños y niñas, bajo una perspectiva colaborativa que contemple el acompañamiento y la reflexión permanente de la práctica pedagógica y en la que las maestras y el equipo investigador de la UPN, por medio de talleres, grupos de conversación o diálogo de saberes, participen activamente.

(3) Desarrollar un trabajo pedagógico directo con los niños y las niñas que apunte al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y niñas, como sujetos de lenguaje y de derechos, usando estrategias pedagógicas que involucren la oralidad como eje primordial de estas.

## **DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

A través de nuestro trabajo pedagógico en la institución, nos hemos dado cuenta que los niños y niñas han participado activamente, porque se les ha dado importancia a sus relatos de experiencias vividas, intereses, preguntas, etc. En las propuestas ellos son los protagonistas, por lo que fomentamos un ambiente de diálogo, de escucha.

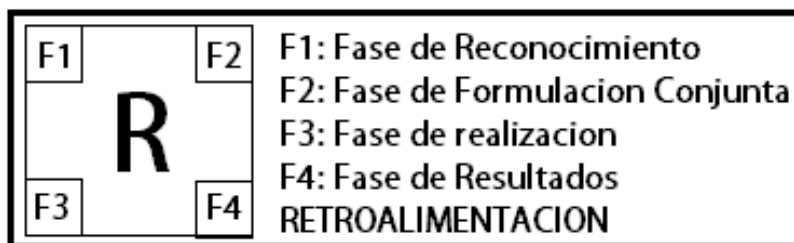
Ante esto, viendo las diferentes reacciones que han tenido los niños, creemos que es muy importante que este proyecto no quede como muchos otros, simplemente en el papel, como algo momentáneo nuestra verdadera intención es que marque positivamente a los niños y niñas, pero también que aquellos que ingresen en un futuro al Centro Social puedan vivir experiencias enriquecidas con el lenguaje oral.

Para ello hemos pensado realizar un proyecto pedagógico con las maestras dirigido a enriquecer los procesos del lenguaje oral de los niños y las niñas. Este trabajo no se ve como un recetario de actividades de lo que se puede hacer o no con los niños, sino más bien tienen el fin de promover un proceso de construcción continua y colectiva.

Para hacerlo, creemos necesaria no solo la participación de los niños y niñas, sino la participación activa de las maestras porque son ellas las que impactan significativamente el desarrollo de los niños en tanto desarrollan su actividad profesoral estando con ellos mucho tiempo. Es decir, procuraremos realizar un trabajo colaborativo con ellas en el que se planea y se reflexiona a partir de la práctica pedagógica que se vaya realizando. Se tendrán en cuenta sus particularidades, intereses, deseos, gustos, etc.

Por otra parte, queremos que el trabajo pedagógico pensado para los niños y las niñas parta de ellos mismos, para lo cual resultará fundamental la observación del grupo, de sus juegos favoritos, de lo que hacen, de sus interacciones, etc.

De este modo, la propuesta involucra, principalmente, un trabajo con las maestras y otro con los niños y niñas, pero relacionados entre sí. El trabajo lo realizaremos, preferiblemente, los días de práctica. Para llevarla a cabo, proponemos cuatro momentos ó fases organizadas así:



Las Fases o Momentos, aunque pueda resultar cierta la idea de que se realizarán bajo una “secuencia”, implican una retroalimentación y reflexión permanente, lo cual las conecta entre sí y posibilita volver sobre cualquiera de ellas en el momento que se requiera.

La retroalimentación constituye un punto central en tanto relaciona una fase con otra, pero además le da sentido a la construcción que se vaya desarrollando en la misma investigación. Como se puede ver, cada fase debe tener un componente en el que se haga una retroalimentación, para volver sobre el trabajo pedagógico adelantado con los niños, pero a partir de la reflexión con las maestras. Estos espacios se realizarán por medio de grupos de conversación en el que haya un diálogo permanente y reflexivo.

A continuación se presenta cada una de las Fases / momentos con una breve descripción:

### ***Fase de reconocimiento de las prácticas pedagógicas de las maestras***

Propósito: Reconocer las prácticas pedagógicas de las maestras, en donde se exalte la labor que realizan con los niños y niñas del Centro Social Aldeas SOS y se invite a reflexionar sobre éstas para fortalecerlas.

Cómo se quiere desarrollar: Para llevar a cabo esta fase se hará un acercamiento a las prácticas de las maestras. Se les puede solicitar que nos cuenten cómo desarrollan su trabajo, o si lo prefieren pueden realizar algunos registros fotográficos para luego conversar sobre ellos. También, en lo posible, pueden invitarnos a una de sus sesiones

de trabajo con los niños y niñas. Se aprovechará también nuestro conocimiento derivado del tiempo que llevamos en la práctica.

Retroalimentación: como lo acabamos de sugerir se acordará un encuentro entre las maestras y el equipo investigativo, para realizar un grupo de conversación en el que se dialogue sobre las prácticas de las maestras y el fortalecimiento de la oralidad.

### ***Fase de formulación/construcción conjunta de la propuesta***

Propósito: Realizar un trabajo colaborativo con las maestras para formular una propuesta conjunta dirigida al fortalecimiento de la oralidad de los niños y niñas.

Cómo se quiere desarrollar: A partir de lo construido en la fase anterior, se buscarán posibilidades para el trabajo alrededor de la oralidad. Es importante mencionar que toda toma de decisiones para el trabajo con los niños y niñas siempre serán producto de un trabajo conjunto entre las maestras y se tendrán en cuenta preguntas, sugerencias y reflexiones que surjan en este trabajo. Si bien será un encuentro inicial para organizar una “planeación general”, muchos otros se llevarán a cabo a medida que se vaya desarrollando el trabajo con los niños y niñas, teniendo en cuenta el principio de incertidumbre del trabajo pedagógico.

Como se trata de potenciar el trabajo de las maestras, la idea siempre será que seremos muy activas para realizar propuestas que serán puestas en consideración con ellas. Así, en estos encuentros llevaremos propuestas de trabajo para los niños y niñas las cuales serán revisadas y analizadas (retroalimentadas) entre todos los agentes educativos participantes con el fin de retroalimentarlas para el fortalecimiento de la oralidad de los niños y niñas de primera infancia.

Las propuestas que llevaremos tendrán en cuenta varias posibilidades de trabajo pedagógico que serán seleccionadas y concertadas con las maestras, por ejemplo:

- El desarrollo de un Proyecto de Aula
- Trabajo por talleres de literatura

- Talleres que involucren a las familias y la tradición oral
- La pedagogía de la escucha
- El diseño de ambientes pedagógicos para conversar, participar, dialogar
- La realización de la Asamblea
- La realización de Rincones
- Los momentos de juego
- Los juegos dramáticos
- El aprovechamiento de la cotidianidad
- 

### ***Fase de realización de la propuesta***

Propósito: Realizar un trabajo directo con los niños y niñas que se derive de las planeaciones diseñadas conjuntamente y en donde se potencie la oralidad en los niños y niñas. Igualmente se quiere continuar con un proceso permanente de interacción con las maestras para enriquecer este trabajo.

Cómo se quiere desarrollar: luego de discutir y estructurar el trabajo para adelantar con los niños y las niñas, nos lanzaremos a trabajar con ellos y ellas. Realizaremos un trabajo pedagógico organizado pero flexible y las maestras serán invitadas, con la posibilidad de que se animen a intervenir cuando lo consideren. Como el trabajo es dinámico, planeado pero imprevisible, es posible que tome rumbos no considerados del todo. Eso será una excusa perfecta para encontrarnos nuevamente con las maestras y conversar sobre ello para continuar construyendo la experiencia.

De esta manera, se tratará en lo posible que los encuentros sean dos veces al mes para reflexionar acerca de los planteamientos pedagógicos en torno al fortalecimiento de la oralidad. Llevaremos propuestas para estos encuentros como talleres o diálogos de saberes. Los temas serán variados, pueden ir desde propuestas metodológicas que apunten al desarrollo y la participación activa de los niños y niñas (implementación de espacios o rincones, creación de ambientes, elaboración de cuentos con los niños, asambleas, hora del cuento, trabajo de tradición oral con la participación de las



familias, etc.) hasta aspectos centrados en la perspectiva de derechos de la infancia: a participar, a constituirse como sujetos de lenguaje o la misma formación democrática.

Es importante anotar que si bien hay un momento inicial y otros que se desarrollarán a lo largo de la propuesta, estos encuentros funcionan como escenarios de reflexión en los cuales se dialoga con las maestras para propiciar herramientas que apoyen el trabajo cotidiano de ellas y alimente el proyecto. Es decir, no funciona como “secuencia”, sino como una “espiral” sobre la que se vuelve retroalimentado la práctica pedagógica.

Retroalimentación: Como se ha venido planteando, toda acción de trabajo práctico realizada con los niños y niñas habrá sido planificada en conjunto con las maestras y estarán en constante análisis a través del diálogo de saberes y la reflexión para volver sobre el trabajo hecho con los niños y niñas, y así mejorar nuestras prácticas y la calidad de las propuestas.

### ***Fase de resultados / informe final***

Propósito: Construir y presentar el informe final que dé cuenta del proceso del proyecto pedagógico.

Cómo se quiere desarrollar: Durante la investigación se han debido tomar los registros pertinentes que permitan realizar el análisis de todo el proceso. Este será un trabajo de analizar lo encontrado, lo conversado, lo realizado. Este análisis será el que posibilite la construcción del informe final, que será un documento que las maestras podrán revisar, leer y aprobar. Sin embargo, será responsabilidad exclusiva del equipo investigador de la UPN su realización y entrega.

Retroalimentación: Se harán reuniones con el tutor, la coordinadora de práctica, la institución y las maestras en las que se analice y discuta el proceso de investigación.

### **ALCANCE Y EXPECTATIVAS:**

Por último, se espera que al final de esta experiencia investigativa las maestras del Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles SOS, hayan vivido un proceso de trabajo colaborativo en el que sean reconocidas sus prácticas pedagógicas y en donde se sientan sujetas activas en todo momento. A su vez, esperamos aportar varios elementos alrededor de sus prácticas con las que podrán fortalecer, potenciar, reafirmar y si es posible transformar día a día su quehacer docente.

Seguramente este reconocimiento y trabajo conjunto, posibilitará en ellas sentirse con mayor confianza para realizar su trabajo pedagógico, pensando en la importancia que tiene la oralidad en la primera infancia, viendo así las posibilidades que se desprenden de esta en el trabajo con niños y niñas.

### **BIBLIOGRAFIA**

Jaimes, Gladys Rodríguez, María Elvira (1999) *El desarrollo en la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Colombia. Universidad Francisco José de Caldas

Ministerio de Educación Nacional (2010) *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Colombia. MEN.

Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Educación Infantil (2008) *El trabajo de grado en el Proyecto Curricular de Educación Infantil*. UPN: Bogotá.

## 12.2. Anexo 2. Plantilla Matriz observación Niños

### MATRIZ N\_\_DE ANALISIS Y OBSERVACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS

<b>NOMBRE DE LA SESION: (Cada encuentro debe tener su nombre)</b>			
<b>FECHA:</b>			
<b>HORA:</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>			
<b>LUGAR</b>			
<b>MATERIALES: (recursos)</b>			
<b>AMBIENTE:(Escenario, referido al tiempo y al momento)</b>			
<b>PRETENCÓN: (objetivo, lo que se quiere lograr)</b>			
<b>DESCRIPCION GENERAL: (como se desarrollara la sesión)</b>			
<b>SITUACIONES</b>	<b>RELACIONES NIÑO-NIÑO</b>	<b>RELACIONES NIÑO- ADULTO</b>	<b>RELACION NIÑO- OBJETO</b>

<b>INGRESO AL ESPACIO</b> (momento planear)			
<b>MOMENTO DE TRABAJO</b> (momento trabajar)			
<b>FINALIZACION</b> (momento recordar)			

**ANEXOS**

(fotografías de la sesión con su respectiva descripción)

### 12.3. Anexo 3. Plantilla Matriz Maestras

NOMBRE DE LA SESION (Cada encuentro debe tener su nombre)	
FECHA:	
HORA:	
PARTICIPANTES:	1. 2. 3. 4. 5.
LUGAR: Salón de infancia temprana 5	
OBJETIVOS: (que se quiere llegar en la sesion)	
Momento 1:	
Reacciones: (se evidenciara la acogida o rechazo que las maestras muestren en los conversatorios )	
Preguntas: (inquietudes que surgen en cada uno de los momentos)	
Sugerencias: (aportes que las maestras hacen con respecto a la sesión)	
Momento 2	
Reacciones:	

Preguntas:

Sugerencias:

Momento 3

Preguntas:

Sugerencias: ()

## **12.4. Anexo 4. Primer Taller de maestras**

### **PRIMER PLANEACION PARA CONVERSATORIO DE MAESTRAS:**

#### **OBJETIVO:**

Compartir a través del dialogo la propuesta por rincones realizada por el grupo de investigación.

**RECURSOS:** Imágenes, Presentación de powerpoint, Papel crepe, Papel craft, Lana, Bombas, Cinta, Cuentos, Colchonetas, Cubetas de huevos, Cajas, Tempera, Pinceles, Onces.

#### **REGISTRO:**

En esta ocasión el registro se tomara por medio de fotografía, libreta y registro auditivo.

#### **METODOLOGIA:**

##### **PRIMER MOMENTO:**

Las maestras observaran algunas fotos en las que están interactuando con los niños y las niñas en algunas sesiones. Después de ver las fotografías la intención es que ellas comenten que están haciendo en esos momentos, además se les preguntara si trabajan la oralidad con los niños y las niñas, en que momento lo hacen, entre otras que surjan en la transcurso del dialogo.

##### **SEGUNDO MOMENTO:**

Se presentara unas imágenes, para preguntar si conocen la estrategia por rincones, si la han trabajado y además si consideran que esta estrategia favorece la oralidad en los niños y niñas.

##### **TERCER MOMENTO:**

Se invitara a las maestras a crear un ambiente para los niños y las niñas, contarán con algunos materiales. Luego de crear el ambiente pediremos que nos cuenten a partir

¿de qué hicieron ese ambiente? ¿Con que fin lo hicieron? Y ¿cómo creen que reaccionarían los niños y las niñas en él?

#### **CUARTO MOMENTO:**

Se les comentara la propuesta que tenemos para el trabajo con los niños y las niñas por medio de rincones para lo cual se les comentara los rincones a trabajar en cada salón. Además se les propondrá la adecuación del espacio teniendo en cuenta algunas características del modelo Reggio Emilia

#### **QUINTO MOMENTO:**

Finalizaremos con unas conclusiones con respecto a la sesión y compartiendo unas deliciosas onces.

<b>NOMBRE DE LA SESION. ¿Qué son los rincones de juego?</b>	
FECHA: 27- 28 de Septiembre de 2012	
HORA:4:00 – 5:00 pm y2:00 – 3:00 pm	
PARTICIPANTES:	1.Maria Inés Ladino 2.Deisy Piraban 3.Rosa García 4.Leidy Cortés 5.Thania Chaves
LUGAR: Salones de cada grupo y Salón de infancia temprana 5	
OBJETIVOS: Compartir a través del dialogo la propuesta por rincones realizada por el grupo de investigación	
Momento 1 Se invitara a las maestras a crear un ambiente para los niños y las niñas, contarán con algunos materiales. Luego de crear el ambiente pediremos que nos cuenten a partir ¿de qué hicieron ese ambiente? ¿Con que fin lo hicieron? Y ¿cómo creen que	



reaccionarían los niños y las niñas en él?

Reacciones:

Las maestras se interesaron mucho por construir un espacio que llame la atención a los niños, por la hora la maestra Deisy se encontraba afanada pero al transcurrir el tiempo se interesó por crear el espacio, durante la creación del rincón se notó la dedicación que tenían al elaborar lo propuesto por el grupo investigador.

Preguntas:

D: ¿Vamos a utilizar todos los materiales?

S: ¿Ah, ellas son las que van a hacer los rincones ? (refiriéndose a las maestras titulares)

L: ¿Qué otro material necesitaríamos?

R: ¿Sera que puedo llevarme una cajita más, o la necesitan?

D: (mientras pensaba en su rincón) Pero puedo usar todo este espacio, o tiene que ser en el rincón (refiriéndose una esquina del salón)

Sugerencias:

Las maestras propusieron los lugares en donde sería la mejor opción para realizar cada uno de los rincones.

En el momento de la reflexión la maestra Rosa menciona que el tiempo para la creación del rincón fue muy corto.

Momento 2: Recuerdo de experiencias por medio de fotos.

El grupo de investigación de la Pedagógica Nacional dio inicio a este momento Universidad comentándoles a las maestras lo que iba a pasar a continuación, pues se mostrarían algunas fotos de momentos pedagógicos, para que las maestras

comenten lo que estaban haciendo en esos momentos.

Reacciones:

- Curiosidad
- Emotividad
- Alegría

Cada maestra observo las fotos presentadas y comentaban la acción pedagógica que estaban realizando.

Preguntas:

D: ¿Qué estábamos haciendo allí?

Sugerencias:

Después de observar las fotos las maestras propusieron tomar fotos a los niños y las niñas par tener evidencias de trabajo ( lo cual se confirmó en la propuesta realizada por el grupo investigador, la galería)

Momento 3:Se presentara unas imágenes, para preguntar si conocen la estrategia por rincones, si la han trabajado y además si consideran que esta estrategia favorece la oralidad en los niños y niñas

Reacciones:

Las maestras se interesaron mucho por las imágenes pues era versituaciones en las que realmente se presenta esta estrategia además que las imágenes dieron ideas acerca de los rincones que se trabajan.

A la pregunta ¿ustedes consideran que los rincones favorecen la oralidad? Las maestras contestaron:

D: claro! también hay un rincón del cuento

Además se les pregunto ¿ustedes creen que los rincones que crearon favoreció la oralidad?

Rosa. pues yo pienso que si de pronto no muy a fondo pero si, el hecho de dejarlos jugar allá solitos y estarlos observando que armaron que hicieron el avión que hicieron, entre ellos mismos estaban hablando y pronunciando palabras y diciendo lo que habían hecho entonces yo creo que si.

Sugerencias:

Al ver las imágenes las maestras propusieron que en los espacios se encuentre un rincón de disfraces.

María Ines: propuso en su espacio un rincón de exploración

Rosa: propuso el rincón de arte

Deisy: propuso el rincón de música

Momento 4:

Se les comentara la propuesta que tenemos para el trabajo con los niños y las niñas por medio de rincones para lo cual se les comentara los rincones a trabajar en cada salón. Además se les propondrá la adecuación del espacio teniendo en cuenta algunas características del modelo Reggio Emilia

Reacciones:

Las maestras estaban atentas a nuestros planteamientos, aportaron desde sus conocimientos lo cual enriqueció la conversación, les llamo mucho la atención la

propuesta de trabajar por medio de la estrategia de rincones. Además de utilizar la imagen como herramienta pedagógica para la documentación.

Preguntas:

D: ¿Qué es oralidad?

Sugerencias:

R: sería muy bueno que los padres al final vean las fotos de los niños con los trabajos que hemos hecho.

Acuerdos.

Después de dar término a la conversación cada una de las maestras empezaron a coordinar con el grupo de investigación los materiales reciclables y las opciones que se tiene en los espacios para el diseño de los rincones propuestos.

## OBSERVACIONES

El taller se realizó durante dos días por cuestiones del centro social pues el día 27 de Septiembre el centro social se cerró a las 5 pm por lo tanto no se alcanzó a realizar todo al mismo tiempo igualmente se transformó la planeación pues se tenía pensado que la creación del rincón sea el último punto pero dada la situación mencionada este aspecto paso a ser el primero con el fin que los niños y las niñas al llegar a aldeas el día siguiente encuentren el espacio diseñado para ellos y ellas en relevante mencionar que el cambio producido por las circunstancias no perjudico en nada la realización del conversatorio sino al contrario fue muy productivo.

## ADJUNTOS:

- Infancia temprana 5: Maestra: Rosa García



Explorando materiales: (cajas y temperas)



Creando un rincón y decorándolo.



Primer acercamiento a un rincón baja techo.



Baja techo terminado: Fichas de construcción, cubetas de colores, techo con tiras de papel, un cuento y cajas en el suelo como tapete.



- Infancia temprana 1: Maestra: Deisy Piraban.



Organizando el rincón de lectura según la maestra Deisy.



Rincón en proceso.



La maestra Deisy ordenando todo para el rincón.



Rincón terminado: hojas de revista en la pared, revistas, revistero y cuento en el suelo para fácil acceso de los niños y niñas.



- Infancia temprana 2: Maestra: María Inés Ladino



Espacio organizado por las maestra debajo de las escaleras.




Rincón decorado por la maestra con papel craft y pinturas.



Rincón terminado por la maestra: colchoneta, cortinas de papel, cuento, caja como mesa, y dentro del rincón papel craft.

## 12.5. Anexo 5. Matriz de análisis y observación de niños y niñas infancia temprana 2 y 1

<b>NOMBRE DE LA SESION:</b> Disfrutando de nuestros rincones	
<b>FECHA:</b> 30 De Noviembre de 2012	
<b>HORA:</b> 10: 20 AM - 11 AM	<b>N°:</b> 9
<b>PARTICIPANTES</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Niños y niñas de Infancia Temprana 2</li><li>• Leidy Yinneth Cortes (Maestra en formación)</li><li>• María Inés Ladino (Maestra titular)</li></ul>
<b>LUGAR</b>	Salón Infancia Temprana 2
<b>MATERIALES:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cuentos: Cosas que me gustan de, Un cuento de oso y el libro del osito de Anthony Browne, cajas decoradas.</li></ul>	
<b>AMBIENTE:</b> <p>Nuestro salón por fin tiene los tres rincones, el día de ayer pude sacar los percheros del salón del lado e instalarlos definitivamente en nuestro salón, esto facilitó que pudiéramos trabajar y compartir a un mas con los niños y niñas.</p> <p>El rincón de las cajas es móvil, lo que quiere decir que aparece cada vez que trabajamos por los rincones con los niños. Para esta ocasión con unas mesas hemos dividido, el lugar en donde jugaremos con las cajas para que podamos delimitar un poco el espacio de cada rincón.</p> <p>Esta fotografía muestra un poco la distribución del espacio:</p>	
	

En donde se encuentran los niños fue el lugar en donde jugaron con las cajas. En este día no pudimos contar con la presencia de la maestra pues en este día tenía que llevar a cabo las matriculas (una asignación que les hace la institución como exigencia para que hagan ingreso a futuros niños el próximo año). La propuesta con la maestra fue entonces la de permitirme ese espacio para trabajar con los niños y niñas y afortunadamente, pudimos compartir con ellos en este día.

**PRETENSIÓN:** Dialogar con los niños y niñas e invitarlos a participar de los tres rincones, en donde se motive la permanencia de ellos en algunos de estos a través de la oralidad y el dialogo con ayuda del adulto.

**DESCRIPCION GENERAL:**

**PRIMER MOMENTO**

En el primer momento nos sentamos en el lugar en donde irán las cajas el día de hoy y compartiremos el cuento que se llama cosas que me gustan, el cual habla de cosas que pueden gustarle a los niños incluyendo disfrazarse y esconderse que es muy propicio para nuestros rincones. Siguiendo a ello planearemos lo que haremos en la sesión.

**SEGUNDO MOMENTO**

Los niños y niñas disfrutaran del rincón que deseen y por mi parte los acompañaré y estaré observando y preguntando a medida que se vayan dando diferentes situaciones. En esta oportunidad contamos en el rincón del baja techo con dos cuentos Un cuento de oso y el libro del osito de Anthony Browne.

**TERCER MOMENTO**

Nos reunimos de nuevo con los niños y niñas y hablamos de lo vivido en esta experiencia acompañados de uno de los cuentos que tuvieron en el rincón, en este caso el libro del osito.

<b>MOMENTOS</b>	<b>RELACIONES NIÑO-NIÑO</b>	<b>RELACIONES NIÑO- ADULTO</b>	<b>RELACION NIÑO- OBJETO</b>
PRIMERO	Este momento se torno mas en las relaciones con el adulto y con el cuento pero sin embargo se presentaron algunas interacciones tales como:  Sofía: "a mí eso también me gusta, a	Nos reunimos con los niños y niñas y dimos paso a la lectura del cuento, cosas que me gustan.  Aquí los niños reconocían imágenes y participaban activamente.  Les pregunté: Y Hoy	Digamos que el cuento fue el que motivó la participación de los niños, pues muchas cosas de las que le gustaba al personaje a ellos también y eso hizo que ellos empezaran a proponer cosas que les gustaban.

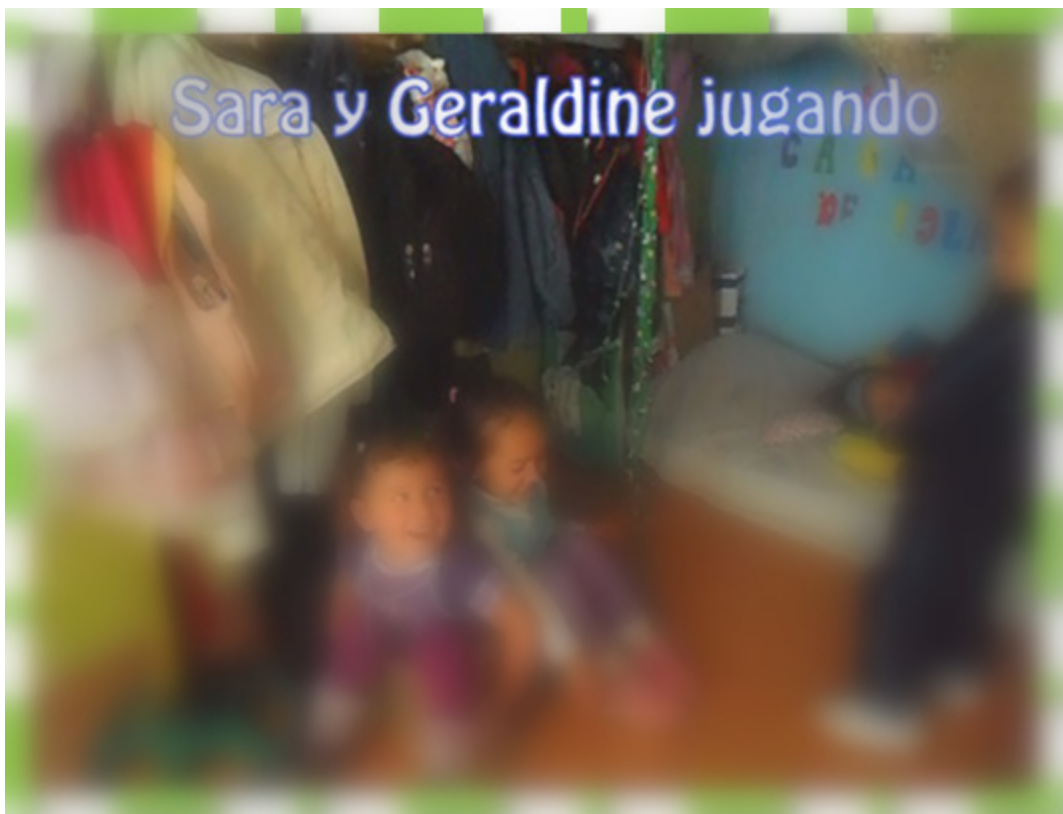
	<p>ti no ? (hablándole a Stefany)”</p> <p>Stefany: “si, y yo me disfrace de corbata”</p> <p>María Paula: “y yo de mariposa” Ah sí les dije, pues hoy también podremos disfrazarnos igual que este miquito.</p>	<p>¿de qué quieren disfrazarse?</p> <p>Mariposas, cocodrilos, papás, princesas, señoras, entre otros fueron los disfraces que ellos querían para hoy.</p> <p>Dije: ah muy bien y en el rincón de las cajas que podemos hacer:</p> <p>Daniel: “hacer casas” Fernando: “jugar” Stefany: “no romper las cajas”</p> <p>Pues luego de escuchar esto les dije que además de ello iba a dejar algunos cuentos para que en la casa de Lola pudieran estar otros niños.</p>	
<p>SEGUNDO</p>	<p>En el rincón de los disfraces se presentaron algunos inconvenientes pues, María Paula quería el vestido que tenía Sofía, pero Sofía no quería prestárselo:</p> <p>Sofía: (lleva una falda en su mano) “Mira María, es una falda para ti”.</p> <p>Ma. Paula: “no yo quiero ese vestido que usted tiene puesto”.</p> <p>Sofía: “no, porque este me lo puse yo, toma ponte una falda”</p> <p>(María se fue al rincón de Lola)</p>	<p>En el rincón de Lola pregunte las niñas que estaban allí: ¿Que están haciendo?</p> <p>Geraldine: “mirando esto”</p> <p>Sara: “jugando esto (señalando un vestido en la revista)”.</p> <p>En el rincón de los disfraces, Sofía y Gabriela estaban disfrazando a Samuel: ¿Sofía de que estas disfrazando a Samuel? : Sofía : “de corbata”</p> <p>Luego de quitarse el disfraz, Gabriela va y toma uno de los cuentos de la casa de Lola y se sienta en la colchoneta: Geraldine: “si ve como</p>	<p>Los objetos cobran sentido en cada uno de los rincones, todo el tiempo los niños están en relación con ellos y estos a su vez permiten que los niños se acerque o alejen dependiendo cada caso.</p>

	<p>En el rincón de las cajas, Fernando empezó a apilar varias cajas, al verlo se le acercaron otros niños.</p> <p>Al verlos cerca les propuse si entre todos armábamos un gran castillo.</p> <p>Entre los niños se organizaron e iban por diferentes cajas y se hablaban como para pedir turnos:</p> <p>Daniel: "ahora yo" (y ponía una caja encima de la torre)  Juliana: "me toca a mí". (lo hacía Juliana)  Fernando: "se acabaron"</p> <p>Stefany paso y les tiro las cajas y ellos se rieron y volvieron a armarla para que Stefany Volviera a botar la pila de cajas.</p> <p>Por otro lado Sara siempre que las cajas se meten en ellas, en esta oportunidad Gerladine se metió en la misma caja y se divirtieron bastante.</p>	<p>está este, déjame ver ese" (pidiéndole el cuento que ella tiene)  Gabriela: (accede e intercambian el cuento) " mire si ve lo que tiene ese "  Geraldine: "sí"  Este tipo de interacciones antes no se daban, a los niños les costaba mucho compartir y con el tiempo hemos logrado que algunos de ellos lo hagan.</p>	
<p>TERCERO</p>	<p>Entre los niños uno decía algo y los otros le seguían afirmando o agregando más cosas que habían vivido hoy.</p>	<p>Antes de leer el cuento, les pregunte si lo habían visto:  ¿Si vieron el cuento?  Stefany: "si, y había</p>	<p>Gabriela tenía una almohada en la mano, al preguntarle en donde iba respondió que en la casa de Lola y fue a llevarla.</p>

		<p>una loba”</p> <p>Al final con los niños para cerrar, leímos uno de los cuentos de los cuales ellos ya habían tenido contacto y antes de abrirlo: Stefany decía que ahí había un lobo.</p> <p>Al abrirlo y recorrer sus páginas efectivamente había un lobo.</p> <p>En el transcurso de este momento leímos el cuento y los niños participaban:</p> <p>Daniel: “sí y el lobo le dijo ahhhh (sonido fuerte gruñendo)”.</p> <p>Contando la historia les preguntaba qué pasaría con cada uno de los personajes y ellos con ayuda de la imagen deducían lo que pasaría.</p> <p>Al final había una imagen con mucha comida y desde allí comenzamos a cantar una canción que recordamos con uno de esos alimentos que se llama la manzana colorada.</p>	<p>Entre los niños se ponían a señalar el cuento todos querían tener relación con él y poder tocar a los personajes.</p>
--	--	---	--



## Fotos de la sesión







Daniel Fernando haciendo un castillo enorme



Las cajas se convirtieron en balones



Sofía disfrazando a Samuel



Geraldine

Gabriela

Ojeando dos historias de osos

## MATRIZ N 10 DE ANALISIS Y OBSERVACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS

NOMBRE DE LA SESION: JUGUETEANDO ANDO	
FECHA: 29 DE NOVIEMBRE DE 2012	
HORA: 10: 00 AM - 11 AM	
PARTICIPANTES	<b>GRUPO DE INFANCIA TEMPRANA 1</b> DEISY PIRABAN (maestra) THANIA CHAVES (grupo inv. UPN)
LUGAR	SALON INFANCIA TEMPRANA 1
<b>MATERIALES:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rincón de muñecos</li><li>• Rincón del nicho</li><li>• Rincón de construcción</li></ul>	
<b>AMBIENTE:</b> <p>En uno de los espacios del salón de infancia temprana uno se encuentra ubicado el rincón de los muñecos, el cual tiene títeres y muñecos.</p> <p>En un segundo espacio se ubica el rincón de construcción, el cual además de las fichas de colores hoy tendrá</p> <p>En otro espacio del salón se encuentra ubicado el nicho o baja techo en el que se ubicaron unas revistas y cuentos.</p>	
<b>PRETENCION:</b> <p>Explorar nuevos materiales de construcción.</p> <p>Explorar y jugar en los rincones de muñecos y en el nicho.</p>	

DESCRIPCION GENERAL:

Se iniciara con una conversación sobre los espacios que quieren invitar el día de hoy y las actividades a realizar.

En el baja techo se ubicaran cuentos infantiles para que los niños puedan utilizar.

En el rincón de construcción los niños encontraran unas fichas de madera las cuales podrán utilizar. .

Para finalizar se comentara lo que se hizo en el día.

SITUACIONES	RELACIONES NIÑO-NIÑO	RELACIONES NIÑO- ADULTO	RELACION NIÑO- OBJETO
INICIO		Thania: “ donde quieren jugar hoy” Victor: “allá profe” Thania “ ¿en dónde?” Victor: “ alla a leer” Thania “ y tu Sebastian a dónde quieres ir” Sebastian “ a leer” Karen “ profe yo muñecos con Alexandra” Thania “ y que van a hacer con los muñecos” Karen “ llevar a piscina” Juan Camilo “ si piscina” Thania: “ Juan camilo vas a jugar con los muñecos” Juan Camilo “ no, allá” Señalando el nicho. Thania “ Lauren tu a que vas a jugar “	No se interactuó con objetos.

		Lauren "fichas"	
		Thania " bueno entonces vamos a jugar"	
MOMENTO DE TRABAJO	<p>En el rincón de los muñecos, Karen y Alexandra decidieron llevarlos a la piscina.</p> <p>Karen: "Alexadaquí taye la yopa"</p> <p>Alexandra: " se van a bañar"</p> <p>Erick " vamos en carro"</p> <p>"Karen "si porque es lejos"</p> <p>Sebastian: "una vaca" mostrándole a Victor.</p> <p>Victor " un carro"</p>	<p>Thania " a donde van"</p> <p>Alexandra " a la piscina"</p> <p>THania " me llevan"</p> <p>Erick " si profe"</p> <p>THania " y en que vamos"</p> <p>Erixk " en carro"</p> <p>Thania: " tenemos que coger el carro"</p> <p>Karen " ahí eta"</p> <p>Thania " subámonos al carro"</p> <p>Erick " listo llegamos" vamos a nadar"</p> <p>Thania " uy me ahogo"</p> <p>Erick "listo profe" dándole la mano a la docente en formación.</p> <p>Thania Juan David que es eso?</p> <p>Juan David: un niño</p> <p>Thania " que está haciendo"</p> <p>Juan David "talloando"</p> <p>Thania "por qué será que está llorando"</p> <p>Juan David " por qué pego" señalando otro niño</p>	<p>Se interactuó con los muñecos y con las sillas que se encontraban apiladas para hacer de carro.</p> <p>Los niños leyeron imágenes de los cuentos.</p>

	<p>Jun esteban. “ Oh jajajaj”</p> <p>Josehp “ se cayó jajajaj”</p> <p>Johan a Erick “ esto mío” señalando unas fichas</p>	<p>Thania Y por qué le pego”</p> <p>Juan David “ popohalao”</p> <p>Sebastian “ mire profe”</p> <p>Thania “ que es”</p> <p>Sebastian “ un perro”</p> <p>Damian: “ profe, un carro”</p> <p>Thania “ está muy bonito ese carro”</p> <p>Thania “ que haces Johan”</p> <p>Johan “ carro”</p> <p>Thania: “ y por donde va ese carro”</p> <p>Johan “mmmm”</p> <p>Thania” hagamos una carretera”</p> <p>Johan” si” “profe poacá”</p> <p>Lauren: “ profe mire”</p> <p>Thania “ que es”</p> <p>Lauren “ estalera”</p> <p>Thania “ lauren has una escalera más larga”</p> <p>Lauren “ me ayua profe”</p> <p>Thania “ listo ven y la hacemos”</p>	<p>Los niños y las niñas en este espacio se motivaron más con las fichas de madera que con las que utilizan cotidianamente, la novedad, les llamo la atención.</p>
--	---	---	--

FINALIZACION		<p>Thania” que hicieron hoy</p> <p>Erick: “nade en piscina”</p> <p>Johan “ un carro”</p> <p>Juan Camilo: “ ficha se cayó”</p> <p>Juan David “ allá señalando el nicho”</p> <p>Thania “ que hiciste alla”</p> <p>Juan David “ jugar”</p>	
--------------	--	---	--

**Algunas Fotos de la sesión:**



Niños y niñas cogiendo las fichas de madera



K y a jugando con los muñecos



e jugando con el titere

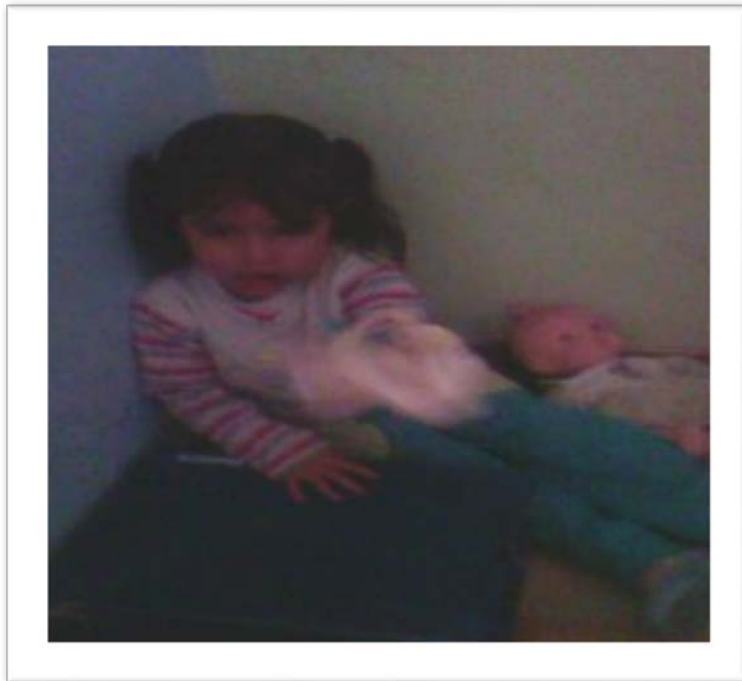




S viendo el cuento de JC



A Aropando A Una Muñeca



K pasandole a a ropa de la muñeca



**JD Y J CONSTRUYENDO**



L haciendo una cama



JC haciendo una torre