

**EL PRÉSTAMO DE CONCIENCIA DE LA MAESTRA COMO ANDAMIAJE EN
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LA PRIMERA INFANCIA PARA
POTENCIAR LA ORALIDAD EN NIÑOS DESDE UN AÑO DE EDAD**

MAYRA ALEJANDRA PATIÑO MARTÍNEZ

2016194519

**TESIS DE GRADO PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:
MAGISTER EN ESTUDIOS EN INFANCIAS**

TUTORA:

CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES

COTUTORA

SANDRA MARCELA DURAN CHIAPES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

LÍNEA: EDUCACIÓN INFANTIL

FACULTAD DE POSGRADOS

BOGOTÁ D. C. 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de líderes</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	El Préstamo De Conciencia De La Maestra Como Andamiaje En La Práctica Pedagógica Con La Primera Infancia Para Potenciar La Oralidad En Niños Desde Un Año De Edad
Autor(es)	Patiño Martínez, Mayra Alejandra
Director	Rincón, Claudia Marcela
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.2017. 236 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÉSTAMO DE CONCIENCIA, ORALIDAD, LENGUAJE, PRIMERA INFANCIA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN DOCENTE, REFLEXIÓN, INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA.

2. Descripción
<p>El ejercicio investigativo titulado “El préstamo de conciencia de la maestra como andamiaje en la práctica pedagógica con la primera infancia para potenciar la oralidad en niños desde un año de edad”, buscó aportar a la oralidad nuevos desarrollos, que dieron la posibilidad de enriquecer este campo de saber, el cual está en construcción y se viene posicionando de manera paulatina en el contexto investigativo y educativo. Igualmente resignificó el lenguaje oral en el escenario pedagógico, el cual tuvo un nuevo sentido para los sujetos que convergen en ámbito escolar.</p> <p>Así mismo se contribuyo a la mirada que se tiene alrededor de la primera infancia, haciéndose relevante enfocar todos los esfuerzos a nivel pedagógico para darle un lugar dentro de los marcos sociales, políticos y educativos de forma crítica y consecuente a lo que en realidad son las infancias en sus edades iniciales.</p> <p>Referente a la importancia de la reflexión, como dispositivo que permite la transformación de la práctica pedagógica de las maestras, es notorio como se hace necesario para la cualificación del</p>

maestro y de su quehacer pedagógico, instaurar espacios de diálogo entre pares, por medio de los cuales se logre reflexionar, debatir, analizar, cuestionar y compartir las experiencias alrededor del acto pedagógico, ello con miras a una formación permanente, en el que el maestro sea más consciente de lo que realiza y desde allí busque transformar su práctica.

Fuentes

En este trabajo se hace un recorrido a diferentes autores relacionados con el lenguaje y la oralidad Como: Halliday (2013), Bruner (1986) y Vigosky (1995). Por otra parte, en cuanto a la oralidad y la relación lenguaje-pensamiento, los postulados de Tusón (1994), Lomas (1992), Jaimes y Rodriguez (1997), Camps (2005). Con respecto a la intersubjetividad, se recogen las elaboraciones desde Roggof (1993) y para el concepto de préstamo de conciencia, se aborda nuevamente a Bruner (1984), a Silvestri y Blanck (1993) y Garton (1994). Finalmente con respecto a la línea referida al maestro se retoma a Philippe Perrenoud (2007), quien permite abordar con mayor profundidad la importancia de la reflexión para la transformación del quehacer del maestro y a Camps (2004) en relación a la diada reflexión-lenguaje en términos de la formación continua de los maestros y su nexa con la investigación.

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

- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Revista Pedagogía y Saberes N° 37, 73-83.

- Calvo, G; Camargo, M y Pineda, C. (2008); Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, n 1, pp. 163-173

- Baena, L. (1989). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. Revisa Lenguaje (17), 24-32.

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

- Bruner, J. (1986). El habla del niño, aprendiendo a usar el lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Bruner, J. (1984). Acción Pensamiento y Lenguaje. Alianza. Madrid.

- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. Revista Aula de innovación educativa. 111, 6-10.

- Días, C. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. Revista Pedagogía y Saberes N° 37, 49-62.

- Gaona, S., Gómez, A., Rodríguez, S. y Torres, D. (2015). Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.

- Galeano, J. (2012) Pensar, hacer y vivir la oralidad experiencias compartidas por maestras de

educación inicial (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia

- Garcia, Y y Rodrigues, A. (2012). Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia. Universidad de Manizales.
- Garton, A. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, (1990) Los profesores como intelectuales, Piados: Barcelona.
- Halliday, M. (2013). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. España: Fondo de Cultura Económica.
- Jaimes, G y Rodriguez, M. E. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y socio-cultural. 30-38
- Lomas, C, Osoro, A, Tusón, A. (1992). Teoría de la lengua, usos del lenguaje y enseñanza. Revista signos. Teoría y práctica de la educación. 3 (7), 23-63.
- Navarro, L, Pasadas del Amo, S y Ruiz J. La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso. Recuperado de file:///Users/nestor/Downloads/409413.pdf
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Graó.
- Piaget, J y Inhelder, B (1969). Psicología del niños. Madrid: Ediciones Morata.
- Porlán, F. (2002). Constructivismo y Escuela, hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Serie Fundamentos Nº 4, Colección Investigación y Enseñanza, 6a. ed., España 2002.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el conexto social. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Silvestri, A y Blanck, G. (1993). Bajtín y Vigostky: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropolos.
- Tough, Joan. (1987). El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro. Visor Distribuciones.
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Revista signos. Teoría y práctica de la educación. 5 (12), 103-114.
- Valencia, L. (2014). Palabras van y vienen: conversatorios sobre la oralidad con maestras de primera infancia (Tésis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Vygotsky, Lev. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la

educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N°. 20. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf.

3. Contenidos

El documento se encuentra organizado en ocho capítulos. En el primero de ellos titulado Marco de Antecedentes, permite avistar un panorama sobre las diferentes investigaciones que se han realizado alrededor de la oralidad, la primera infancia, el préstamo de conciencia y el rol del maestro en los procesos de enriquecimiento del campo central de la investigación: la lengua materna.

El capítulo segundo, está asociado con el planteamiento del problema desde donde se plantea la necesidad de emprender un ejercicio investigación alrededor de la oralidad, los niños menores de tres años, el maestro y el posicionamiento del préstamo de conciencia, como andamiaje por medio del cual jalonar el proceso oral en los niños de primera infancia. En el capítulo tercero se exponen los objetivos de la investigación, que junto a la justificación permiten establecer el horizonte y sentido de lo que se realiza.

El capítulo cuarto, permite reconocer la población con la cual se llevó a cabo la investigación, en este caso, tres maestras de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.

El capítulo quinto; se presenta un recorrido a nivel teórico, en el que se parte por establecer la perspectiva de lenguaje, el abordaje sobre la oralidad, el concepto de préstamo de conciencia y su papel como andamiaje, la mirada de infancia, del maestro y por último, el rol de la reflexión como paso fundamental para la transformación de la practica docente.

En el capítulo sexto; se muestra la perspectiva metodológica que orienta el ejercicio de investigación, sustentado el sentido de la ruta metodológica y el proceso de triangulación. El capítulo séptimo, corresponde al análisis realizado de manera pormenorizada, en el que se abordan los tres momentos trazados en la triangulación.

En el último apartado, titulado reflexiones finales, se da respuesta a la pregunta de investigación y se abordan de manera particular los objetivos planteados para la misma.

4. Metodología

La investigación es de corte cualitativo , la cual retoma la modalidad de Investigación Acción Pedagógica. (IAPE), desde la reflexión y el trabajo colaborativo, usando instrumentos de investigación tales como la entrevista, la grabación de clase y los conversatorios.

5. Conclusiones

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

En relación con el reconocimiento de los tipos de préstamo de conciencia que subyacen en el

ejercicio pedagógico de las maestras con niños menores de tres años, como dicho préstamo de conciencia que realiza la maestra a través de su oralidad, se caracteriza por andamiajes como las preguntas, las reformulaciones, las expansiones semánticas y las recapitulaciones, que permiten hacer jalonamientos para el enriquecimiento de la oralidad de los niños, sin embargo, y gracias a la conciencia que las maestras han hecho de ellos, se han dado cambios que los posicionan ya desde lugares diferentes.

Consolidación del préstamo de conciencia como andamiaje, el cual se posiciona como parte importante del proceso pedagógico que realiza la maestra con la primera infancia en relación a la potenciación de la oralidad.

Se visibiliza como los andamiajes de los que hace uso el maestro han dado la posibilidad al niño de empezar hacer uso de la oralidad, sistema lingüístico por medio del cual, puedan seguir estableciendo interacciones comunicativas tanto con el adulto como con sus pares. Usos orales tales como la onomatopeya, la repetición literal y las preguntas.

Se resalta la importancia de la reflexión como dispositivo que permite la transformación de la práctica pedagógica de las maestras, haciéndose necesaria para la cualificación del maestro y de su quehacer pedagógico.

Elaborado por:	Mayra Alejandra Patiño Martínez
Revisado por:	Claudia Marcela Rincón Wilches

Fecha de elaboración del Resumen:	01	12	2017
-----------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	8
2. MARCO DE ANTECEDENTES	10
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION	27
4. PROPÓSITOS	35
4.1 PROPÓSITO GENERAL	35
4.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	35
5. JUSTIFICACIÓN	36
6. MARCO CONTEXTUAL	40
LA ESCUELA MATERNAL, UN ESCENARIO ALTERNATIVO	47
7. MARCO TEÓRICO	50
EL LENGUAJE COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL	50
REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA ORALIDAD	56
LA ORALIDAD EN LA RELACIÓN LENGUAJE-PENSAMIENTO	59
PRÉSTAMO DE CONCIENCIA	67
PRÉSTAMO DE CONCIENCIA COMO ANDAMIAJE	69
UNA MIRADA A LA INFANCIA	77
EL MAESTRO EN PRIMERA INFANCIA	85
EL PAPEL DEL MAESTRO DESDE LA REFLEXIÓN	91
LA PRÁCTICA REFLEXIVA DEL MAESTRO ALREDEDOR DEL LENGUAJE	93
8. MARCO METODOLÓGICO	99
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	105
RUTA METODOLÓGICA	106
REJILLA DE ANÁLISIS	113
ANÁLISIS	114
9.1 PRIMER MOMENTO: LEYÉNDOME A MI MISMA, LEYENDO A OTROS	116
9.2 SEGUNDO MOMENTO: CONSTRUYENDO JUNTOS	158
9.3 TERCER MOMENTO: CONSTRUYENDO AUTONOMAMENTE	198
10. REFLEXIONES FINALES	232
ANEXOS	241
BIBLIOGRAFIA	287

1. INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad el tema de la oralidad se ha ido posicionando con mayor fuerza en los discursos que se establecen en el ámbito educativo e investigativo con relación al quehacer del maestro y, por ende, a la infancia. Así las cosas, pensar el asunto de la oralidad es preguntarse por el rol del maestro como actor primordial en el desarrollo de prácticas intencionadas alrededor de este campo, desde donde se reflexione acerca de los efectos que desencadena el tomar conciencia frente a la importancia de la acción de dicho profesional de la educación para favorecer la lengua materna en la primera infancia.

En esta medida, el siguiente ejercicio investigativo titulado “El préstamo de conciencia de la maestra como andamiaje en la práctica pedagógica con la primera infancia para potenciar la oralidad en niños desde un año de edad”, busca indagar sobre los apoyos que realiza la maestra de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional con miras a favorecer el lenguaje oral de la población que atiende (niños menores de cuatro años).

El documento se encuentra organizado en ocho capítulos. En el primero de ellos titulado Marco de Antecedentes, permite avistar un panorama sobre las diferentes investigaciones, documentos, ponencias, entre otros, que se han realizado alrededor de la oralidad, la primera infancia, el préstamo de conciencia y el rol del maestro en los procesos de enriquecimiento del campo central de la investigación: la lengua materna.

Un avistamiento que permitió reconocer la necesidad de ahondar sobre el campo de la oralidad y de ésta en relación con la primera infancia, población que no ha sido tan visibilizada a nivel investigativo, siendo incipientes los hallazgos encontrados. De allí, que

esta investigación busque realizar un aporte sustancial a nivel pedagógico y educativo alrededor de estos dos campos.

El capítulo segundo, está asociado con el planteamiento del problema desde donde se plantea la necesidad de emprender un ejercicio investigación alrededor de la oralidad, los niños¹ menores de tres años, el maestro y el posicionamiento del *préstamo de conciencia*, como andamiaje por medio del cual jalonar el proceso oral en los niños de primera infancia. En el capítulo tercero se exponen los objetivos de la investigación, que junto a la justificación permiten establecer el horizonte y sentido de lo que se realiza.

El capítulo cuarto, permite reconocer la población con la cual se llevó a cabo la investigación, en este caso, tres maestras de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, escenario que a su vez es caracterizado, en relación con sus particularidades como institución que atiende a la primera infancia y como lugar que aporta a la formación de los futuros maestros.

El capítulo quinto; se presenta un recorrido a nivel teórico, en el que se parte por establecer la perspectiva de lenguaje, el abordaje sobre la oralidad, el concepto de préstamo de conciencia y su papel como andamiaje, la mirada de infancia, del maestro y por último, el rol de la reflexión como paso fundamental para la transformación de la practica docente.

En el capítulo sexto; se muestra la perspectiva metodológica que orienta el ejercicio de investigación, sustentado el sentido de la ruta metodológica y el proceso de triangulación. El capítulo séptimo, corresponde al análisis realizado de manera pormenorizada, en el que se abordan los tres momentos trazados en la triangulación.

¹ En el texto solo se usa el concepto de niño haciendo alusión a los sujetos denominados en la actualidad como infantes, por ende, al usar este concepto se incluye género, raza u otra condición referente a la diversidad, exceptuando los casos que para efectos de la argumentación sea necesaria alguna distinción.

En el último apartado, titulado reflexiones finales, se da respuesta a la pregunta de investigación y se abordan de manera particular los objetivos planteados para la misma.

2. MARCO DE ANTECEDENTES

En el presente apartado se pretende dar cuenta del rastreo elaborado para la investigación alrededor de aquellas apuestas que a nivel investigativo y pedagógico se han hecho en relación con el campo de la oralidad, la infancia y el préstamo de conciencia, con el propósito de reconocer y avistar qué hay en el ámbito pedagógico e investigativo en torno a dichas temáticas y desde allí delimitar la problemática de la investigación.

De esta manera, se retomaron como antecedentes de orden internacional, las ponencias expuestas en la Red Iberoamericana de Estudios sobre oralidad, las cuales se recopilan en dos documentos, el primero de ellos “Oralidades y Educación” de la Universidad de Granada (España), publicado en el año 2013 resultado del II congreso, y “Oralidad y Cultura, avances de investigación en red” que surge como resultado del III congreso de Estudios sobre Oralidad, realizado en México en el año 2015. Con estos acercamientos se han podido establecer los pocos estudios o propuestas pedagógicas que hay en torno al campo de la oralidad con respecto a la primera infancia y al préstamo de conciencia, lo cual permite reconocer la necesidad por desarrollar investigación en este campo.

Con respecto a los antecedentes de orden nacional, se retomó el estudio macro de Fabio Jurado (2014) que lleva por nombre “la oralidad en los currículos de la educación básica y media en América Latina: avances y retos”, los aportes de María Elvira

Rodríguez y Gladys Jaimes Carvajal en su artículo “El desarrollo de la oralidad en el preescolar, práctica cognitiva, discursiva y cultural” (1997), la investigación ¿Qué hacemos los Maestros cuando hablamos en el aula? (2002) de Rosa Morales y Blanca Bojacá, las investigaciones del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP, tesis de la Universidad Nacional a nivel de maestría de Lina María Valencia titulada “palabras van y vienen: conversatorios sobre la oralidad con maestras de primera infancia” realizada en el año 2014 y en esta misma línea, la tesis “pensar, hacer y vivir la oralidad, Experiencias compartidas por maestras de educación inicial” de José Ignacio Galeano. Así mismo, el artículo “Estudios sobre oralidad en primera infancia” de Julie Viviana Suárez González Licenciada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y no menos importante la tesis de pregrado, desarrollada en el año 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional titulada “Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia”. Insumos que permiten vislumbrar las elaboraciones que se vienen posicionando en el ámbito local en torno al interés investigativo aquí propuesto, haciendo un balance de aquello que permitirá robustecer el campo de la oralidad y de la infancia a nivel investigativo.

Es importante en esta medida, empezar por puntualizar alrededor de las ponencias e investigaciones que se han retomado para este ejercicio investigativo, enmarcadas en tres insumos macro, los dos primeros de la red de oralidad y el tercero del IDEP. En cuanto a los congresos de oralidad tanto el II como el III, se presentaron una serie de ponencias recogidas en dos documentos, el primero de estos compilados cuenta con setenta ponencias, de las cuales solo se retomaron ocho, enunciándose en ellas el abordaje alrededor de la oralidad, el trabajo con la infancia, sobre todo con niños y niñas mayores de cuatro años y unos primeros acercamientos al préstamo de

conciencia; el segundo, tiene treinta ponencias de las cuales se eligen diez, encontrando los mismos rasgos que se han enunciado anteriormente.

En el caso de las investigaciones del IDEP, referidas específicamente al campo de la oralidad, se ubicó un compilado en el que se encontraron solo once ejercicios investigativos, de los cuales se retomarían cuatro de ellos, cuyo foco específico fue la oralidad desde un carácter didáctico, la cual se asume como un medio para llevar a cabo fines pedagógicos, ya que permite enseñar diversas temáticas en diferentes disciplinas, estableciéndose como una herramienta para la enseñanza; sin embargo la indagación también permitió develar al mismo tiempo que aun se desconoce la categoría préstamo de conciencia y su acercamiento desde la investigación, por lo que fueron nulos los hallazgos al respecto en los documentos de cada una de las investigaciones retomadas.

A continuación, se presentan las ponencias e investigaciones elegidas, las cuales previamente se han decantado en una matriz de análisis², permitiendo establecer desde qué perspectiva se asume la oralidad, el préstamo de conciencia y la infancia, por ende, se hizo necesario construir categorías como: *qué se dice sobre oralidad, la población a la que está dirigida, intencionalidad del trabajo, papel del maestro, andamiaje o préstamo de conciencia, problemática, justificación, metodología, conclusiones y fuentes teóricas*, posibilitando el reconocimiento de manera amplia de los aportes que cada una de ellas hace desde su ejercicio investigativo al campo pedagógico:

**Oralidades y Educación
Granada-España 2013
ponencias**

- Obando Lucila. *Perspectiva dialógica de la oralidad y de la*

² Para ver la matriz de análisis completa, remitirse al anexo 1

<i>identidad en las voces infantiles y juveniles.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Montes Diana y Santamarina María. <i>La presencia de la oralidad en los planes actuales de grado en educación infantil en la comunidad autónoma andaluza.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sánchez Susana. <i>Un espacio para aprender a comunicarnos: la asamblea de clase en educación infantil.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Rincón Claudia Marcela y Sierra Martha Leonor. <i>Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años.</i> Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
<ul style="list-style-type: none"> • Pérez María José. <i>La comprensión oral: aspectos teóricos y didácticos.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Hébert Manon y Lafontaine Lizanne. <i>La oralidad reflexiva en los círculos literarios: características lingüísticas de las conductas de justificación en situaciones de interacción entre pares.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quitián Sandra Patricia. <i>Hacia una pedagogía de la lengua oral en el proceso de formación posgradual de maestros en ejercicio.</i> Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
<ul style="list-style-type: none"> • Portillo Maria. <i>Interacción oral y aprendizaje de valores en educación primaria.</i>

Oralidad y Cultura, Avances de Investigación en Red Mexico-2015 Ponencias
<ul style="list-style-type: none"> • Rincón Claudia Marcela. <i>Prácticas pedagógicas que promueven la oralidad en la primera infancia en el marco de una experiencia de investigación y acompañamiento a egresadas.</i> Universidad Pedagógica Nacional.
<ul style="list-style-type: none"> • Valdivia Silvia Verónica y Fernández María Estela. <i>Restaurar la oralidad en la clase de español.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Romero, A. y Pérez. B. <i>Funciones de la co-construcción narrativa en textos narrativos orales del Corpus Michoacano del español.</i> Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Michoacan, México)

<ul style="list-style-type: none"> • Reyes. C. <i>Narraciones orales cotidianas: sus principales características</i>. Tecnológico de Monterrey (Monterrey, México)
<ul style="list-style-type: none"> • Acosta. C. <i>El discurso oral explicativo en el aula de preescolar</i>. Colegio Manuelita Sáez (Bogotá, Colombia)
<ul style="list-style-type: none"> • Pulid. O. <i>LAS MIL Y UNA CLASE: Aproximaciones a la Pedagogía de la Oralidad</i>. Conservatorio de Tolima (Bogotá, Colombia)
<ul style="list-style-type: none"> • Watson. G. <i>Creencias, representaciones y saberes del profesorado novel sobre la enseñanza de la oralidad literaria: narración y recitación oral</i>. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona (Barcelona, España)
<ul style="list-style-type: none"> • Gutiérrez. O y Sánchez. M. <i>Oralidad y Neurociencias</i> Sociedad Médica del Hospital General de México (DF, México)
<ul style="list-style-type: none"> • Mostacero. R. <i>La relación oralidad/ escritura en entornos coloquiales, analógicos y digitales</i>. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Mérida, Venezuela)
<ul style="list-style-type: none"> • Nuñez. P. <i>Oralidad, infancia y aculturación</i> Universidad de Granada (Granada, España)

INVESTIGACIONES IDEP

<ul style="list-style-type: none"> • Reyes Disaenth. <i>¿De qué manera incentivar la oralidad, motivando el conocimiento de los animales salvajes y domésticos en los niños de grado jardín del colegio parroquial San Pío X?</i> 	<p>Realizado en: Colegio parroquial San Pío X (Bogotá)</p> <p>Año: 2007</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Muñoz John y Pinzón Angélica María. <i>Proyecto “La Evaluación como Investigación: Una Propuesta de Experimentación en el Aula” La Oralidad como Camino Hacia la Comprensión de la Matemática</i> 	<p>Realizado en: I.E.D colegio la estancia san Isidro labrador, sede A, J.T (Bogotá)</p> <p>Año: 2008.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pastrana Luz Helena, Rosas de Martínez Ana Isabel, Rios Yolima y otro. <i>La oralidad, la lectura y la escritura: un desafío en la</i> 	<p>Convenio interadministrativo de cooperación instituto de</p>

<i>formación de maestros proyecto de investigación institucional 2007 Segunda fase.</i>	investigación y desarrollo pedagógico-IDEP y Escuela normal superior distrital Maria Montessori. Año: 2007
<ul style="list-style-type: none"> • Munevar Luz Mery. <i>La oralidad-escritura por medio de composiciones; competencia fundamental para el aprendizaje y la enseñanza del inglés.</i> 	Realizado en: Colegio parroquial San Pio X (Bogotá) Año: 2007

Todas ellas han mostrado un panorama en el cual se denota la poca visibilidad y participación que tiene en el ámbito investigativo la infancia menor de tres años y así mismo se resalta que no hay un reconocimiento amplio de los niños en este rango de edad en el campo de la oralidad, por ello es necesario que se ahonde con mayor intencionalidad investigativa alrededor de estos dos campos.

De igual manera, se vislumbra que la oralidad se convierte en el medio o puente para abordar otros campos. Se reconoce en este sentido que son pocas las ponencias que indagan la oralidad como campo genuino y valioso, minoría que a su vez ha emprendido unos primeros acercamientos de forma somera al concepto préstamo de conciencia, requiriendo mayor abordaje en el ámbito educativo, sobre todo con la infancia temprana, y finalmente, reconocer como se empieza a pensar en la necesidad de que en la formación de maestros se encuentre la oralidad como aspecto fundamental para su ejercicio docente, ya que es desde su rol que se posiciona la lengua materna en el ámbito educativo con un sentido y significado diferente.

Además de las ponencias e investigaciones, también se abordan estudios como los realizados por Fabio Jurado (2014) por medio de los cuales se pretende analizar e indagar los planes de estudio de varios países latinoamericanos (Argentina, Chile, México, Guatemala y Colombia) en torno a la oralidad. Los hallazgos dan cuenta de la poca intencionalidad, apertura y espacios que se le da a esta actividad discursiva en el aula. No se reconoce en la gran mayoría de países la importancia que lleva consigo esta modalidad de la lengua materna, asumiéndola como un medio antecesor para el aprendizaje de procesos como la escritura, tal como lo enuncia el autor:

En general los currículos de América Latina asumen la oralidad siempre desde la mediación de la escritura, porque de manera implícita se considera que la escritura está asociada directamente con la escuela y la oralidad es asumida como una práctica ya aprendida, que no requiere de análisis puntuales o de interpretaciones sobre los registros en contextos auténticos (Jurado, F. p 52)

Por lo tanto, hablar de la oralidad desde esta mirada, es asumirla como un proceso natural, que no requiere de una intervención intencionada por parte del adulto-maestro, quien desde su práctica puede favorecer y enriquecer la lengua materna, manteniéndose la mirada nativistas³ sobre la construcción de la oralidad en los niños, niñas y jóvenes.

³ Se entiende por nativista desde los postulados de Chomsky en relación al lenguaje, la idea de que los seres humanos están biológicamente programados para ello. Todos los seres humanos van a desarrollar una lengua porque están preparados para ello, sin importar el grado de complejidad de la lengua.

La búsqueda también permite identificar que este tipo de estudios están enfocados en una población particular, la cual se encuentra entre los ocho a dieciocho años de edad, desdibujándose para este tipo de apuesta investigativa, la infancia menor de cuatro años.

En contraste con lo anterior, encontramos los aportes de María Elvira Rodríguez y Gladys Jaimes Carvajal, quienes posicionan el lenguaje oral desde una apuesta cognitiva, discursiva y cultural, en el que se resalta el papel que tiene la oralidad en las construcciones a nivel socio-cultural en los niños, tal como se menciona en su artículo *el desarrollo de la oralidad en el preescolar* (1997).

De allí que se resalte a través de este documento, el papel que cumple la oralidad y el diálogo, la primera como organizadora de la realidad, por medio de la cual se amplían las nociones del mundo, categoriza el mismo y le permite al niño reconocerse como sujeto inmerso en una sociedad y el segundo, se asume como estrategia básica de la actividad discursiva, la cual tiene una incidencia en el desarrollo cognitivo, social y comunicativo de los niños, dándoles la posibilidad de construir el lenguaje como sistema de significación a partir de la interacción con otros, gestando así un proyecto pedagógico que fomenta el diálogo como estrategia para pensar y conocer. De igual manera, la investigación permite establecer con claridad los modelos en los cuales se puede enmarcar el lenguaje, como el basado en la perspectiva tradicional, el constructivista y el interaccionista, vislumbrando las apuestas a nivel epistemológico, pedagógico y lingüístico en las que se enmarca cada uno de los modelos y por ende la acción del maestro.

Se resalta en esta línea los aportes que traen consigo la investigación ¿Qué hacemos lo maestros cuando hablamos en el aula? escrito por Rosa Morales y Blanca Bojacá, el cual es el resultado de la investigación que lleva por nombre “*concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas en el aula*”, desde la cual se reconocen aquellas interacciones lingüísticas que hacen los maestros en el aula a partir de la caracterización de aquellas estrategias discursivas por medio de las cuales, el maestro en ejercicio busca favorecer la lectura y escritura.

A esta indagación de antecedentes se añade un recorrido por aquellas concepciones que tienen los maestros alrededor del aprendizaje y la lengua escrita, para después de ello, entrar de lleno a contextualizar y caracterizar los apoyos que se realizan en el aula, recurso que permite enriquecer la construcción y uso que se le da al lenguaje; abarcando así mismo el análisis del discurso, donde se establecen distintos géneros discursivos y tipología textuales puestas en juego en el acto pedagógico, para culminar el texto con tres estudios de caso de maestras, a través de los cuales se busca reconocer cómo desde las prácticas pedagógicas se hacen evidentes las estrategias discursivas de apoyo para favorecer la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, objeto central de ésta investigación.

De igual manera, abordan el análisis del discurso, desde donde se reconocen dos géneros macro: el diálogo y la explicación. El primero de ellos a su vez contiene la pregunta y la reformulación como parte de su cuerpo constitutivo, mientras que el segundo abarca la definición, el ejemplo, la analogía, la reformulación, la clasificación y la cita, que se entrelazan y apoyan mutuamente para ampliar las experiencias lingüísticas en el aula. De allí que se conviertan en géneros fundamentales para lo que se pretende desarrollar con este ejercicio investigativo en relación con el enriquecimiento de la

oralidad, factores que a nivel de la lengua materna también se pueden poner en juego, en el que el maestro se convierte en un referente lingüístico para los niños que empiezan a construir su propio lenguaje y a través de él la realidad. De esta manera se posiciona como una parte primordial y esencial para dar peso y ampliar el término *préstamo de conciencia*, el cual es el eje central de lo que en este trabajo de maestría se pretende indagar.

Igualmente, Yolima Gutiérrez Ríos de la Universidad de la Salle a través de “*La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia*” (2010) parte por denotar la importancia que tiene la oralidad, una oralidad compuesta por la palabra, el gesto, el movimiento, la escucha, que permite expresar lo que se quiere, siente, gusta, crear realidades y resignificarlas; donde se constituya la enseñanza de la oralidad como parte vital de la educación, de aquí que se establezcan los procesos de enseñanza alrededor de la oralidad, desde un carácter formal, el cual le permita al niño realizar una diferenciación del uso que hace de la palabra en el escenario familiar del escolar, visibilizando su carácter dinámico, en constante transformación y enriquecimiento a partir de los entornos socioculturales. Así mismo, presenta postulados teóricos y metodológicos, que dan cabida a la construcción de una propuesta didáctica con relación a la lengua oral en la primera infancia.

Del mismo modo se retoma el trabajo de tesis realizado por Lina María Valencia para optar por el título de Magister en Educación en la Universidad Nacional de Colombia, trabajo que lleva por título “*Palabras van y vienen: conversatorios sobre la oralidad con maestras de primera infancia*” (2014) por medio del cual realiza un acercamiento a través de la investigación acción pedagógica a las creencias y

conocimientos que tenían 15 maestras alrededor del lenguaje oral, quienes trabajan con los niveles de sala materna, caminadores y párvulos, es decir con niños y niñas que están en un rango de edad entre los cuatro meses a los tres años.

A través de esta investigación se hace evidente la importancia que tiene el maestro en el desarrollo de la oralidad, ya que su mirada se vuelca de manera consciente al impacto que tiene ésta en las construcciones que vienen realizando los niños alrededor del mundo que los circunda, de ver que la oralidad trasciende la palabra y se convierte en todo un lenguaje integrado por lo corporal, gestual e intencional de los mensaje que se transmiten; reconociendo en esta medida que el poder reevaluar y enriquecer las nociones que se tejen alrededor de la lengua materna, llevan a posicionarla como un campo relevante en el escenario educativo; lo cual redunde en cómo se aborda el trabajo con la primera infancia y la necesidad constante de abrir espacios de reflexión que posibiliten volver sobre lo hecho previamente, con el firme propósito de potenciar aun más aquellas prácticas que se realizan de manera permanente con la infancia menor de tres años, y aun más si estas conciernen al desarrollo oral.

Así mismo, se puede citar la tesis presentada por José Ignacio Galeano Borda, la cual se titula "*Pensar, hacer y vivir la oralidad-Experiencias compartidas por maestras de educación inicial*" (2012), en la cual se vuelve a retomar las vivencias, experiencias y el trasegar del ejercicio docente alrededor de la oralidad, ya que es desde su quehacer pedagógico que se dimensionan las apuesta y el trabajo que se viene haciendo con la primera infancia con relación al desarrollo oral. Reflexiones que surgen en torno a este campo, el cual se reconoce como parte vital del ser humano y acción cotidiana en la interacción comunicativa que se establece con los sujetos y con el entorno de manera permanente, más aún si se habla de la primera infancia, niños y niñas que empiezan a

entender, construir y relacionarse con su contexto; de allí que sea importante las estrategias pedagógicas de las que hacen uso las maestras de los grupos de caminadores y jardín para la enseñanza de la oralidad, tales como los proyectos de aula, las aulas especializadas, los momentos de juego, las asambleas y la cotidianidad, espacios en los cuales han visto que habita el lenguaje oral; un lenguaje que solo es potenciado si se tiene una apuesta clara e intencionada; por ende el autor hace un gran énfasis en la labor de las maestras del ciclo inicial, de su posicionamiento político, social y académico en su labor con la primera infancia, mostrando la necesidad de retomar y establecer el papel tan importante que éstas tienen en todo el entramado pedagógico.

Para la investigación anteriormente citada, es importante abordar el pensamiento del profesor, reconocer aquellas apuestas teóricas que se han gestado alrededor de él, para desde allí comprender el entramado de sentido en relación con el saber pedagógico y como éste es puesto en juego a la hora de enseñar la oralidad, convirtiéndose en el primer hito para la comprensión del conocimiento y reconocimiento de la lengua materna en el escenario educativo por parte del maestro.

En este orden, también se hace necesario abordar el artículo que recoge los resultados del estado del arte del proyecto “*Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia*” de Julie Viviana Suárez González en la revista electrónica Diálogos Educativos, en donde se consultaron diversas investigaciones desarrolladas en el periodo de 2001-2011, enmarcadas en el campo de la oralidad en edades preescolares. En la lectura analítica de los documento hallados, se pudieron establecer dos perspectivas, la primera de ella enmarcada en lo lingüístico, encontrando como la oralidad está direccionada en un desarrollo fonológico, semántico y sintáctico del niño;

la segunda, la perspectiva pedagógica, hace referencia al uso y las funciones que se le dan al lenguaje social y cultural enmarcado en el discurso y la interacción, surgiendo así dos sub-categorías, enseñanza y aprendizaje.

Estas categorías permiten ver la mirada que se tiene de la oralidad, de cómo se mueve entre el enseñarse y el aprenderse, de reconocer qué se requiere para cada acción y cómo se ve implicado el maestro en estos dos procesos.

Así mismo, se puede ver el cambio de mirada alrededor de la oralidad, en el que ya no se concibe su aprendizaje de manera natural y de forma espontánea, pasando a instaurarla como acción intencionada, reflexionada y consciente tanto por parte del maestro, quien es el que propicia los espacios, escenarios y contextos comunicativos con sentido, como del niño quien pone en juego el lenguaje oral para comprender, relacionarse y construir la referencias del mundo, mirada que es hecha por Julie Suárez retomando a María Luisa Miretti, al afirmar que:

en la educación inicial se tiende a hacer un mal uso del lenguaje oral puesto que no se le considera como un recurso didáctico para el aprendizaje de los niños y niñas. Se piensa que el estudiante cuando llega a la escuela ya tiene la competencia oral, por lo tanto, no es necesario que sea aprendida ni estimulada (p.157)

Lo cual permite reafirmar que se requiere de un acto pedagógico intencionado por parte del maestro en torno a la oralidad, en el que se piense, analice y construya de manera permanente una acción consciente alrededor del lenguaje oral.

En este sentido habría que resaltar la tesis de pregrado titulado, “*Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia*” de las estudiantes Sandra Milena

Gaona Suarez, Angie Patricia Gómez Garzón, Stephany Victoria Rodríguez Hidrobo, Diana Carolina Torres Chaux, que al igual que el artículo anterior, pretende hacer un estudio documental alrededor del abordaje que a nivel oral se hace con en la primera infancia en el campo pedagógico, desde la indagación de los trabajos de investigación en los años de 2001 al 2014-I.

Este estudio fijó como centro de su investigación categorías tales como infancia y oralidad, donde se reconoce y evidencia la mirada que a nivel pedagógico se tiene alrededor de las mismas, retomando para ello diversos documentos que permiten vislumbrar dichos campos, lo que se dice y construye de ellos. De este recorrido se puede establecer dos problemáticas importantes, la primera relacionada con asumir la oralidad como una construcción espontánea, innata y natural y la segunda enmarcada en como lo maestros dan prelación a la enseñanza de la lectura y escritura, donde se da por hecho la confluencia de la oralidad en estos procesos “macro”, enfocando dichos hallazgos en mayor medida en el trabajo con niños y niñas mayores de cinco años.

Es así que enmarcar el poco abordaje que a nivel investigativo se tiene sobre la oralidad y la primera infancia denotado en el ejercicio anteriormente citado, se vuelve importante en la medida que permite reconocer y reafirmar cuan necesario se hace indagar sobre estos campos, posicionar una mirada y dar apertura a la reflexión tanto a nivel pedagógico como investigativo, lo cual permita realmente trascender lo ya realizado hasta aquí y en esa medida lleve a pensar de otra manera la acción del maestro, el campo del lenguaje oral y la concepción de los niños menores de tres años.

De igual manera, se retoma el artículo “*reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primea infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional*”⁴ el cual como su título lo enuncia, realiza una serie de reflexiones alrededor de las prácticas de las maestras en relación con la enseñanza de la lengua materna en edades iniciales y como ello repercute en la formación de maestros. En primera instancia se hace una mirada a la acción del maestro, al papel que desempeña en el desarrollo del lenguaje y las concepciones que subyacen en cuanto a la oralidad, constituyendo la reflexión como parte importante de la transformación del quehacer pedagógico de los maestros en lo que respecta al campo de la oralidad.

En segunda instancia, se hace referencia a la formación docente, la cual responde a una intencionalidad formativa, a una mirada en particular que se tiene del maestro desde la Universidad Pedagógica Nacional y en especial desde el proyecto curricular en Educación Infantil, desde donde se vienen aunando esfuerzos a través de ejercicios investigativos, con los cuales busca reconocer y comprender de manera específica la configuración del maestro en relación a las prácticas alrededor de la lengua materna. Una formación docente que está marcada por el cuestionamiento permanente, el desequilibrio, el conflicto cognitivo y la reflexión alrededor de la práctica, acción que no debe perderse y por el contrario debe afianzarse en el paso al ejercicio profesional.

Por último, y de manera importante se retoma el proceso de mentorazgo⁵ que se lleva a cabo con un grupo de maestras, del cual hago parte, en la Escuela Maternal de la

⁴ Investigación elaborada por el grupo de comunicación y lenguaje del proyecto curricular de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. En la cual además de las profesoras Claudia Marcela Rincón y Martha Leonor Sierra, también hizo parte el profesor Jose Ignacio Galeano.2013.

⁵ El proceso de mentorazgo que se desarrolla en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional es una propuesta de acompañamiento a los procesos de cualificación del ejercicio docente de las maestras titulares que hacen

UPN desde el 2014. Dicho proceso ha permitido que las maestras puedan debatir, analizar y reflexionar alrededor de su quehacer pedagógico en torno a cómo promueven la oralidad con niños y niñas menores de cuatro años. Para ello se han desarrollado tres momentos de acompañamiento: leyéndome a mí misma y leyendo a otras, construyendo juntas y construyendo autónomamente⁶. Dichas estrategias han dado paso a volver sobre las acciones realizadas, dialogar, analizar, reflexionar sobre ellas y evidenciar de qué manera y cómo se está haciendo uso de la oralidad por parte de las maestras y cómo se potencia en los niños, acciones que han contribuido de manera significativa a la resignificación tanto de la mirada alrededor de la oralidad, como en las concepciones en torno a la infancia y sobre todo, a la transformación de la práctica pedagógica como parte de una propuesta investigativa de carácter colaborativo enmarcada en la investigación – acción.

En el recorrido documental hecho hasta aquí, en el que diferentes ponencias, investigaciones, tesis y artículos, muestran el panorama que se teje en torno a los campos centrales de este ejercicio, los cuales no solo permiten tener una mirada más amplia de los mismos; también abren la posibilidad de resaltar la necesidad que hay por indagar alrededor la triada infancia, oralidad y rol del maestro, pretendiendo a su vez posicionar un nuevo concepto como lo es el préstamo de conciencia a nivel pedagógico, concepto que contribuye a la consolidación de una nueva mirada hacia el campo de acción anteriormente descrito.

parte de dicha institución, dirigido por la profesora Claudia Marcela Rincón del grupo de Investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancias de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.

⁶ Estrategias producto de la investigación: *Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva: una propuesta de formación docente sustentada en la investigación*. (2004) Realizada por las profesoras de la Licenciatura de Educación Infantil: Claudia Rincón, Ivoneth Lozano, Consuelo López, Martha Sierra y Zulma Zuluaga.

En síntesis, es necesario continuar aportando a este campo de estudio con investigaciones que contribuyan a esclarecer el papel que los maestros deben asumir en relación con el trabajo pedagógico con la primera infancia, ya que muchas veces se asocia su labor solamente con la atención y asistencia de los niños menores de tres años, sin reconocer que es en esta etapa en la cual se hace necesario un cuerpo docente idóneo, profesional que garantice procesos intencionados en pro de la construcción de un sujeto crítico, social y cultural a partir de un trabajo sistemático y riguroso en torno a la apropiación de la lengua materna. Pero así mismo, denotar el poco reconocimiento que tiene la primera infancia en el plano educativo y social, asumiéndose como aquella etapa que solamente requiere de cuidados por parte del adulto-maestro, ya que, al estar en edades iniciales, se cree que no se encuentran en la capacidad de construir y participar de sus procesos de aprendizaje.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

A partir de los antecedentes investigativos, se pudo establecer un panorama alrededor de lo que se ha realizado en el campo educativo en relación a la oralidad, la infancia menor de tres años y el préstamo de conciencia. Los resultados obtenidos de las indagaciones que se llevaron a cabo en los programas de Maestría de Bogotá y en el IDEP, corroboran la falta de abordaje alrededor del lenguaje oral con niños que se encuentran en un rango de edad entre uno y dos años, desde donde se muestra una fisura investigativa alrededor de dichos campos, desarrollos que se hace necesario posicionar a nivel pedagógico en pro de enriquecer la práctica que lleva a cabo el maestro. Sin embargo, no se desconocen las investigaciones que se han llevado a cabo de manera rigurosa con la infancia mayor de tres años, principalmente las realizadas en la Universidad Distrital, la Universidad Javeriana y Universidad de la Salle, en dos grupos registrados en Colciencias, la investigación de Fabio Jurado y las ponencias presentadas en el congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad de la Red de Oralidad en México (2015) y Granada, España (2013).

Se puede reconocer entonces que a nivel investigativo hay una indagación más amplia respecto a la oralidad con niños y niñas mayores de cuatro años en el contexto de la educación formal, se habla aquí de la escuela como tal, donde se hacen evidentes las apuestas de carácter metodológico y pedagógico que se instauran para abordar la oralidad como dispositivo que permite consolidar procesos de enseñanza en otros campos, de allí que el desarrollo oral favorezca la construcción de saber en varias

disciplinas constitutivas del currículo académico de dicho escenario. La lengua materna también ha venido haciendo una inmersión en la educación “preescolar”, sin embargo, no ha sido tan notorio el trabajo intencionado alrededor de su potenciación, por lo cual, se da cabida a la perspectiva de problemas de lenguaje, en el que se requiere del ámbito médico o terapéutico para dar solución a aquellas problemáticas que pueden presentar los niños en la no aparición, consolidación o manejo fluido del habla⁷.

Por otra parte, también habría que tomar en consideración la forma como es asumida la oralidad en el contexto educativo no formal, en el cual, según las investigaciones del grupo de Educación Infantil, Pedagogía y Contextos⁸, es considerada como una habilidad comunicativa que se aprende en la familia de manera natural y por ende no requiere de una acción pedagógica intencionada por parte del adulto. Intencionalidad que es aún más necesaria cuando se aborda una población como los niños y niñas menores de tres años, quienes se están iniciando en la estructuración de la lengua materna; encontrando innecesario un trabajo pedagógico desde contextos educativos diferentes a la familia.

Sin embargo, la oralidad no es la única categoría que requiere mayor abordaje, el concepto préstamo de conciencia debe ser visibilizado en el trabajo pedagógico con la primera infancia, ya que como lo dejan ver las investigaciones y ponencias indagadas, no se encuentra aun referido o abordado desde la investigación en el campo educativo, siendo aun nulo lo que a nivel conceptual se encuentra alrededor de este. Aunque el

⁷ Se hace alusión al habla como un proceso físico conectado con la producción acústica de los sonidos de la lengua, siendo una categoría complementaria de la oralidad.

⁸ Recoge la tradición de los grupos adscritos a la licenciatura en Educación Infantil: Comunicación y lenguaje, Infancia y Sociedad, Infancia y Educación, Pensamiento y creencias del profesor, y Memoria y subjetivación. Estos grupos se consolidan en uno solo a fin potenciar la investigación en el programa, aumentar los niveles de colaboración entre grupos y consolidar una tradición académica relativa al campo de la educación infantil. (retomado de la plataforma ScientI-GrupLAC)

panorama que se obtuvo no ofrece una mirada puntual alrededor del préstamo de conciencia, para el presente ejercicio investigativo le es importante postularlo y a su vez posicionarlo como andamiaje, proceso por medio del cual se jalone y enriquezca la construcción de la oralidad de los niños desde un año de edad, en el que el maestro pueda crear las condiciones y hacer uso de su oralidad con el fin de posibilitar el aprendizaje de la lengua materna en los niños de dichas edades.

Al no tener un panorama claro en torno al préstamo de conciencia, ni un bagaje teórico frente al mismo, cuando se habla de dicho concepto, se tiende a considerar como una incapacidad en el habla del niño, quien por su nivel de “madurez” no está en la posibilidad de comprender lo que implica el acto comunicativo y, por ende, de comunicarse con sus pares y el adulto, o que por la edad en la que se encuentra (menor de tres años) aún no se comunica, ya que la palabra no ha aparecido. Por ello, el maestros-adulto debe realizar una estimulación del aparato fonatorio, hablarle de forma clara para que el niño repita de igual manera, incrementando su vocabulario, lo cual dejaría ver que si está construyendo su lenguaje y va al ritmo correcto con relación a lo que debe ya manejar según su edad o en definitiva, el adulto deba hablar por él, prestarle su voz de forma permanente, acción que no tendría una reflexión por parte del maestro-adulto, por lo cual el niño no le verá sentido alguno, diluyéndose así, la construcción del uso del lenguaje en relación a su intencionalidad y la puesta en escena en un marco social.

Lo mencionado anteriormente en relación al préstamo de conciencia, ha permitido vislumbrar a su vez, las concepciones que se tejen a partir de este concepto alrededor de la infancia y la oralidad. En cuanto a la infancia, ésta se encuentra asociada con la carencia, por lo cual los niños no son reconocidos desde sus capacidades, sino

desde lo que les hace falta, de allí que se desconozca lo que a nivel cognoscitivo están en la capacidad de hacer, de reconocer que tienen un lugar y una voz propia; es así que no se asume a la infancia como protagonista de su propio aprendizaje, un aprendizaje que también gira en torno a la lengua materna, más aún, si este campo está asociado con niños en edades iniciales, quienes no estarían en la capacidad de construir el uso e intencionalidad del lenguaje.

En relación a la oralidad y la enseñanza de la misma, no se reconoce como algo que se deba abarcar en la educación infantil, ya que se tiene la concepción, que es un aprendizaje que se da en gran medida en el ámbito familiar por lo cual su responsabilidad es asumido por los padres y no por el maestro, invisibilizando la necesidad de introducirlo en el proceso pedagógico y tener una intencionalidad alrededor de su potenciación. De allí, que conceptos como el préstamo de conciencia no tengan cabida en el ámbito escolar, ni mucho menos un papel protagónico en el acto educativo con niños que están en un rango de edad entre uno y tres años de edad.

Con respecto al papel del maestro en la potenciación de la oralidad en la primera infancia, habría que hacer referencia a investigaciones como “Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva”⁹ o “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años”¹⁰, las cuales identifican la falta de intencionalidad por parte de las maestras por abordar pedagógicamente el uso del lenguaje oral en la

⁹ Investigación elaborada en el 2001 por las profesoras de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN: Ivoneth Lozano Rodríguez, Claudia Marcela Rincón Wilches, Consuelo López, Martha Leonor Sierra y Zulma Patricia Zuluaga Ocampo; Avalada por el CIUP.

¹⁰ Investigación elaborada por José Ignacio Galeano, Claudia Marcela Rincón y Martha Leonor Sierra del grupo de Comunicación, lenguaje e Infancias. Avalada por la Facultad de Educación de la UPN durante 2012-2013.

primera infancia y aquella incidencia de sus acciones en este proceso. Además, visibilizan que a pesar de ser una modalidad del lenguaje que se promueve por parte de las maestras, se lleva a cabo desde prácticas espontaneistas¹¹ porque se hacen de manera empírica, sin ningún sustento discursivo, ni pedagógico o didáctico. Cabe decir que, si bien en muchas ocasiones el maestro no es consciente de los apoyos que realiza, cómo los realiza, para qué los realiza, el buscar que este agente haga consciencia alrededor de estos aspectos le permitirá contribuir de manera pertinente en el enriquecimiento del lenguaje oral de los niños.

De allí, que grupos de investigación como el equipo de Comunicación, lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, permita ver la problemática y necesidad de no solo emprender una investigación alrededor de la oralidad con niños menores de tres años, sino también de reconocer el papel del maestro en el desarrollo de este campo, dado que falta un mayor direccionamiento de las acciones pedagógicas, las cuales se enfoquen de forma intencionada y con significado para los niños, pero así mismo, el poder reconocer y posicionar a la primera infancia, resaltando que desde allí se emprende un proceso enriquecido alrededor del lenguaje oral.

De esta manera, se reconoce que la oralidad en estos primeros años cumple un papel fundamental, ya que es en este momento desde el que se parte para la construcción de la significación, de la realidad, de la comprensión del aquí y del ahora; todo ello

¹¹ Desde los planteamiento de Rafael Porlan, en el enfoque espontaneista se “pone el énfasis en situar al alumno como el centro del currículum para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como un importante elemento organizador. En coherencia con esto, el profesor ha de adoptar el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates, improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los alumnos” (2002, p.11) donde se evidencia la ausencia de una planeación previa, de un contenido preestablecido y de objetivos explícitos, en el que el acto pedagógico gira en torno a los intereses que van surgiendo del alumno empleando así la improvisación para determinar la acción a realizar.

desde una perspectiva discursiva y sociocultural que denota el uso que se hace del lenguaje en cada situación comunicativa particular.

Llama la atención en este sentido, las apuestas que a nivel curricular se hacen en los programas de formación de maestros para la primera infancia por parte de las diversas instituciones universitarias¹² con relación al campo de la oralidad y del papel que debe desempeñar el maestro en el desarrollo de este proceso; observando que en la mayoría de los planes de estudio, se ha dedicado un mayor porcentaje de los seminarios relacionados con el lenguaje, al abordaje de la lectura y la escritura, dejando de lado o siendo casi nulos los espacios académicos que en esta misma línea están enfocados específicamente a la oralidad.

De allí, que se genere la inquietud en cuanto a cómo se ha venido posicionando la lengua materna desde la academia, cómo se vienen dando los procesos formativos del maestro para la primera infancia alrededor de este campo y cuál es la concepción que se viene tejiendo de los niños menores de tres años teniendo en cuenta su desarrollo del lenguaje. Interrogantes que buscan interpelar el papel que ocupa la oralidad tanto en el escenario de educación superior como de educación inicial, todo ello con miras a establecer alternativas a nivel pedagógico que permitan dar un nuevo giro al quehacer de los maestros en formación y aún más, de aquellos que ya se encuentran en ejercicio,

¹² Las instituciones que se abordaron con el propósito de hacer una mirada a las apuestas que se hacen en el pensum en torno a los espacios establecidos para abordar sistemáticamente el lenguaje y sobre todo la oralidad fueron: La Universidad Pedagógica Nacional, con cuatro espacios a saber, comunicación y lenguaje I y II, oralidad y escritura en la infancia y lectura y escritura (estas dos son opcionales en la profundización). La Universidad Distrital con tres espacios: Lenguaje y comunicación, fundamentos del lenguaje y cogniciones, pensamiento y lenguaje; de la Universidad el Bosque con otros tres, que son desarrollo del lenguaje en la primera infancia, didáctica del lenguaje I y II. La pontificia Universidad Javeriana que tiene el taller de formación pedagogía y lenguaje y sistemas didácticos en el campo del lenguaje (seminario de énfasis) y de la Universidad de los Andes se encontró el espacio de español. Cabe destacar con base en estos datos como la mayoría de estos espacios están referidos al lenguaje en relación con el pensamiento, lo didáctico y la lectura y la escritura, encontrando solo dos de ellos, referidos a la oralidad y el lenguaje con niños de primera infancia.

posicionando desde una mirada diferente los procesos lingüísticos con niños menores de tres años.

Es entonces que surge como resultado de las reflexiones constantes que han emergido de la labor profesional a partir de la observación sobre la propia práctica pedagógica y sobre las prácticas de las compañeras y de los maestros en formación que hacen sus intervenciones en la Escuela Maternal de la UPN, la inquietud por profundizar en los procesos orales, específicamente desde el préstamo de conciencia que realizan las maestras a los niños menores de tres años como agentes que gestan situaciones comunicativas en pro del desarrollo de la lengua oral.

Por tanto, se resalta la importancia que cobra el accionar del maestro en los procesos orales, donde son éstos los que “pueden ayudar a crear las condiciones sociales que llevan al uso y desarrollo del lenguaje” (Garton, A. 1994, p. 53) al buscar de manera permanente enriquecer la oralidad de niños y niñas menores de tres años, quienes vienen construyendo la referencia del mundo y posicionándose en el entorno social y cultural a través de la palabra. Por consiguiente, determinar las formas de ayuda que proporciona el maestro para el desarrollo de la oralidad, es un paso que permite comprender las acciones que se realizan en el aula y reflexionar alrededor de ellas para enriquecerlas y garantizar de esta manera procesos significativos en el campo de la lengua materna con niños menores de tres años.

A este respecto, se avanzó en el rastreo teórico alrededor del préstamo de conciencia en el campo del lenguaje a través de la base de datos de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional e igualmente en la biblioteca virtual del Banco de la República, sin lograr encontrar literatura, ni trabajos de grado que permitan tener un punto de partida o insumos necesarios para adentrarse teóricamente en este campo.

Dichos resultados visibilizan que, en definitiva, hay una ausencia de reflexión y elaboración teórica e investigativa al respecto que requiere retomarse y desarrollarse. Igualmente, la necesidad de tener una mirada más amplia alrededor de las realidades por las cuales atraviesa la oralidad, la infancia y el papel del maestro para potenciar la lengua materna a través del préstamo de conciencia, estrategia discursiva que se quiere posicionar como parte importante del desarrollo oral en la primera infancia.

Abordar el préstamo de conciencia como panorama investigativo, no solo es un intento por posicionarlo como un concepto que permita abarcar el lenguaje oral desde un punto de vista distinto, es también una apuesta por reconocerlo como un sistema de andamiaje de gran importancia en los procesos pedagógicos alrededor de la consolidación de la oralidad por parte de los niños menores de tres años, que como se ha logrado reconocer a lo largo de la problemática, es aquel que permite adoptar una postura intencionada por parte del maestro en torno a la lengua materna, encaminando su accionar en pro de favorecer y propiciar ambientes para la construcción del lenguaje en la primera infancia.

Lo anterior lleva a preguntarse: ¿Cuáles son los tipos de préstamo de conciencia que realizan las maestras de la Escuela Maternal de la UPN? Y ¿Cuál es el papel del préstamo de conciencia en el desarrollo de la oralidad en niños menores de 3 años?

4. PROPÓSITOS

4.1 PROPÓSITO GENERAL

Caracterizar el papel que tiene el préstamo de conciencia que realizan las maestras de la Escuela Maternal de la UPN, para promover la oralidad en los niños menores de tres años.

4.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Reconocer los tipos de préstamo de conciencia que subyacen en el ejercicio pedagógico de las maestras que trabajan con niños de un año a tres años, teniendo en cuenta las situaciones y los contextos comunicativos que se dan en la cotidianidad de la Escuela Maternal de la UPN.
- Identificar cómo el préstamo de conciencia que realizan las maestras a través de su oralidad, enriquece el desarrollo de la oralidad en niños menores de tres años.
- Establecer la importancia de la reflexión, como dispositivo que permite la transformación de la práctica pedagógica de las maestras que enmarcan su acción con la primera infancia.

5. JUSTIFICACIÓN

El préstamo de conciencia, busca aportar a la oralidad nuevos desarrollos, que den la posibilidad de enriquecer este campo de saber, el cual está en construcción y se viene posicionando de manera paulatina en el contexto investigativo y educativo. Igualmente resignificar el lenguaje oral en el escenario pedagógico, el cual tenga un nuevo sentido para quienes se encuentran permanentemente en un espacio cargado de significado y mediado por la palabra, ya que como lo menciona Baena, “si el lenguaje no significa, no puede servir de instrumento que organiza y realiza la acción humana consciente; no sirve para nada en el sentido humano de servir” (1989) donde no es hablar por hablar; por el contrario es tener en cuenta todo lo que atraviesa la palabra, la intencionalidad del mensaje, es tener claridades de a quién va dirigido y de la situación comunicativa en la que se enmarca.

De igual manera, se quiere resignificar la mirada que se tiene alrededor de la primera infancia, haciéndose relevante enfocar todos los esfuerzos a nivel pedagógico para darle un lugar dentro de los marcos sociales, políticos y educativos de forma crítica y consecuente a lo que en realidad son las infancias en sus edades iniciales. Los aportes de Bruner son en esta medida pertinentes, ya que se convierten en el punto de partida para el reconocimiento de aquellas construcciones que empiezan a realizar los niños con relación al lenguaje y sobre todo de los “apoyos” que requieren para la construcción del mismo, tal como lo afirma en el siguiente fragmento:

la adquisición del lenguaje “comienza” antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical” (...) pero el niño no podría lograr estos prodigios de

adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Noam Chomsky ha llamado Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD). Pero este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora junto con él, a una dimensión transaccional. Esta dimensión, que al comienzo controla, proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS), sistema que enmarca o estructura la entrada del lenguaje e interacción en el mecanismo de la adquisición del niño, de modo que implique “hacer funcional el sistema”(1986, p. 21)

una mirada que permite vislumbrar como el niño desde su edad inicial ya viene haciendo una construcción de su lengua materna, demostrando como la palabra hablada no es el punto de inicio para dicha construcción, sino por el contrario, es la consolidación de un proceso que se viene dando desde el comienzo de la vida misma, etapa en la que se gestan las primeras relaciones con el lenguaje, ya que todo está mediado por el mismo. De allí, que se haga necesario el rol del adulto, quien es el referente por medio del cual el niño tiene la posibilidad de reconocer el uso, intencionalidad y papel que tiene la oralidad para sí mismo y de este en relación al entorno social.

Finalmente, y en concordancia con lo anterior, se busca que las acciones que realice el maestro sean cada vez más conscientes e intencionadas, partiendo de la reflexión como medio por el cual se cualifique el quehacer pedagógico en torno a la potenciación de la oralidad.

Por ende, es de gran relevancia volver sobre la acción del maestro, lo cual posibilita un análisis constante alrededor del uso del lenguaje oral con los niños menores de tres años, posicionando procesos de concienciación alrededor de su quehacer pedagógico, donde la intencionalidad sea la bandera insignia de su labor en el aula y desde allí tome una postura crítica frente a la oralidad, el préstamo de conciencia, su rol en el desarrollo de dicho proceso y la primera infancia. Cabe aclarar que la falta de intencionalidad que se denota en ocasiones por parte del maestro en su quehacer pedagógico con relación a dichos campos, no es a propósito, puede que se derive de la falta de formación y claridad conceptual, o por el contrario, es el escenario el que no posee un reconocimiento frente al papel que tiene el lenguaje en la primera infancia, pero que en la medida en que la lengua materna se posicione con sentido, todo en el escenario escolar se ira transformando.

Así, hablar de préstamo de conciencia desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural, desde la cual se retoman los planteamientos de Vigotsky y Bruner, traspasa las fronteras del monólogo en el que en ocasiones el maestro instaura su acción pedagógica o la enseñanza del lenguaje, para vislumbrar las interacciones que se entablan en un escenario educativo como lo es la Escuela Maternal de la UPN, con el fin de evidenciar el papel de las maestras en el desarrollo del lenguaje oral y los tipos de préstamos de conciencia que utiliza para favorecer las construcciones que viene realizando el niño alrededor del mundo que lo circunda.

En este sentido, el préstamo de conciencia cobra una gran relevancia como eje central del ejercicio investigativo, ya que abarca una serie de asuntos esenciales que buscan impactar y enriquecer los procesos que se dan a nivel educativo, transformando de igual manera el quehacer pedagógico, el lugar y la mirada que se tiene de la infancia

en el escenario escolar, haciéndose necesario que desde aquí se reconozca y posicione el lenguaje oral en el ámbito pedagógico.

6. MARCO CONTEXTUAL

El ejercicio investigativo se lleva a cabo con tres maestras de la Escuela Maternal, quienes son egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Educación Infantil en los años 2013-I, 2013-II y 2015-II. Estas, llevan alrededor de cinco, cuatro y un año y medio de experiencia. La primera maestra ha estado laborando un año con niños y niñas de preescolar en una institución de carácter privado y actualmente se encuentra con un grupo de diez niños de dos años de edad, la segunda lleva alrededor de cuatro años laborando con niños de un año y medio de edad, mientras que la tercera, viene emprendiendo su ejercicio profesional, siendo la maestra titular de un grupo de 12 niños de dos años y medio de edad.

De allí que sea relevante de manera sintética mostrar quienes son cada una de ellas:

*Erika*¹³: licenciada en Educación Infantil en el año 2013-I de la Universidad Pedagógica Nacional, laboro en un jardín de carácter privado con niños del grado jardín, y desde hace cuatro años y medio viene haciendo parte de la Escuela Maternal. Ha estado a cargo de los grupos de Caminadores II (niños y niñas de dos años) y actualmente es la maestra titular del grupo de Conversadores (niños y niñas de tres años y medio a cuatro años de edad).

Para efectos de la investigación y por el momento en el que se encontraba se han retomado sus apuestas desarrolladas con los niños de dos años, con los cuales estuvo aproximadamente dos años y medio.

¹³ Maestra que será referenciada de ahora en adelante como M1

*Angie*¹⁴: Licenciada en Educación Infantil de la UPN en el año 2015-II, lleva laborando con la Escuela Maternal dos años, convirtiendo a éste en el escenario donde iniciaría su práctica profesional. En ese tiempo viene siendo la maestra del grupo de Aventureros I, niños y niñas que están alrededor de los dos años y medio, grupo con el que tuvo la oportunidad de desarrollar sus apuestas pedagógicas durante el proceso investigativo.

*Mayra*¹⁵: Licenciada en Educación Infantil de la UPN en el año 2013-II, con la Escuela Maternal lleva laborando cuatro años, de los cuales dos de ellos ha estado a cargo del grupo de caminadores I (niños y niñas de un año de edad) y los otros dos, ha estado con niños de dos años, quienes se encuentran en el grupo de Caminadores II, fluctuando de esta manera sus intervenciones entre estas dos edades, aclaración que es importante establecer para así reconocer las variaciones que desde allí se puedan tener.

En cuanto a la organización de los niños en la Escuela Maternal, está establecida por niveles, para lo cual se tiene en cuenta el hito de desarrollo de cada uno de ellos, constituyéndose así los siguientes grupos: Bebés (4 a 11 meses), caminadores I y II (12 a 24 meses), aventureros I y II (25 a 31 meses), conversadores (32 a 42 meses) e independientes (43 a 48 meses), de allí que se reconozca que los grupos de Caminadores I y Aventureros I a nivel de lenguaje se caracterizan¹⁶ por:

Los caminadores... “continúan referenciando el mundo a través de múltiples lenguajes, la corporalidad y la gestualidad siguen siendo canales importantes

¹⁴ Maestra que será referenciada de ahora en adelante como M2

¹⁵ Maestra que será referenciada de ahora en adelante como M3

¹⁶ La caracterización de los grupos de niños se deriva de la Propuesta Pedagógica Institucional de la Escuela Maternal y de las caracterizaciones que han realizado las maestras en el grupo de investigación llevado a cabo con el CIUP.

para expresar lo que se siente y percibe, sin embargo el logro más significativo es el lenguaje oral, el cual va tomando forma desde la necesidad de comunicarse, intercambiar con el otro y nombrar lo que se encuentra a su alrededor, de esta manera descubren que pueden designar con una misma palabra varias situaciones, objetos o personas usando diferentes sistemas notacionales; hecho que configura un desarrollo cognitivo importante en lo referente a tomar conciencia del uso de la palabra para nombrar inicialmente lo que existe, lo que se hace, lo que se siente y lo que se piensa.

Poco a poco y a través de las experiencias y de la interacción con los otros, los niños y niñas de caminadores, descubren que pueden nombrar objetos o personas que están ausentes, por ejemplo: mamá, papá, entre otros, así como empezar a establecer diferencias que les permiten ir reconociendo el uso de la palabra. En este proceso aparece de la misma manera como hecho importante la manifestación oral de su nombre y el de personas significativas que lo rodean, padres y pares, nombres que generan identidad como distinción en medio de otros y se encuentran ligados a un sentimiento muy fuerte de autoafirmación por parte del niño o niña” (Propuesta Pedagógica Institucional Escuela Maternal. 2013)

En concordancia con lo expuesto, se logra reconocer que los niños de este nivel hacen uso de la oralidad cuando realizan preguntas que le permitan corroborar lo que piensan o ampliar la información que tienen, realizan peticiones a los otros, repetir para ampliar sus marcos de referencia a nivel oral, desde los cuales empiezan a moverse en el contexto y empleando frases en diferentes situaciones. Se denota en este sentido como al

ir conquistando la palabra van enriqueciendo sus experiencias alrededor del lenguaje oral y con ello las formas a través de las cuales interactúan con lo que les circunda.

En cuanto a los aventureros

Se evidencia en este grupo (...) la oralidad, pues ésta contribuye a la referenciación y conceptualización de un mundo lleno de significados, los cuales pueden ser comunicados con sus propias palabras a través de la consolidación de cortas frases y oraciones cargadas de sentido que les permiten darse a entender con mayor claridad.

El interés por conocer el mundo los lleva a interrogar y cuestionar todo lo que en él encuentran, esperando hallar en los otros las respuestas a todas sus preguntas, avanzando así en el descubrimiento de la palabra, por lo tanto, se hace necesario fortalecer sus procesos de escucha y participación a partir de los géneros discursivos” (Propuesta Pedagógica Institucional Escuela Maternal. 2013)

En los niños de aventureros, se ha logrado reconocer que empiezan a ampliar sus formas de uso de la oralidad, donde la pregunta se realiza con mayor frecuencia, empezando a tener variaciones entre abiertas y cerradas; la repetición le ayuda a enriquecer sus procesos comunicativos y la conversación se afianza aún más, como espacio por medio del cual se da apertura al intento por narrar, ya sea del tema que se viene trabajando a nivel pedagógico, de algo que quieren traer a colación de carácter personal o de situaciones de conflicto que se presentan dentro del grupo. Una

oralidad que va tomando mayor sentido para el niño, posicionándose como medio idóneo para entablar relaciones con los otros y su entorno.

De igual manera es notorio en estos grupos, como la expresión no verbal, tal como el gesto y lo corporal, componen una parte esencial de lo que es su proceso de comunicación, un diálogo que se establece de manera permanente a partir del lenguaje paralingüístico. Un sistema que amplía y refuerza lo que se quiere decir, complementando lo expresado con la palabra, siendo un gran apoyo para quienes vienen conquistando el habla. En este sentido se puede establecer que es un proceso dinámico, que está en constante cambio, ya que gracias a las interacciones permanentes que se dan entre niño-adulto y niño-niño, se van potenciando las construcciones que se dan a nivel oral.

Los niños y las niñas que se han enunciado a través de una denominación como “Caminadores” o “Aventureros”, la cual se han establecido a partir de los hitos de desarrollos en el que se encuentran, permiten no solo reconocer aquellas conquistas que realizan, sino abordar las diferencias que se marcan en relación específicamente al lenguaje. En este sentido, se puede decir que si hay características muy particulares que se dan en los niños de acuerdo a su edad en relación con las formas de comunicación que entablan en el escenario social, con adultos y pares, de allí que se establezcan las siguientes caracterizaciones:

Niños de un año: los desarrollos en relación al lenguaje de quienes están en estas edades, se caracterizan por enmarcarse desde lo gestual, lo paralingüístico y lo deíctico en mayor medida, dándose su comunicación a partir de dichos sistemas de

representación, donde se resalta la importancia del cuerpo para entablar una relación comunicativa con su entorno y con los otros, que son en la gran mayoría adultos.

Niños de dos años: sus procesos de expresión y comunicación han empezado a hacer una transición entre el lenguaje paralingüístico y la palabra hablada, en su mayoría a través de monosílabos, la cual comienza a ocupar un papel relevante para denominar los objetos del mundo, dar a conocer lo que desean y entablar una relación más cercana con los pares, a quienes les empieza a dar un lugar; sin embargo es muy fuerte aun la relación tanto a nivel afectivo como de referencia con el adulto.

Niños de dos años y medio: si bien no se ve una distancia tan amplia a nivel lingüístico con los niños de dos años, se ha reconocido un menor uso del componente paralingüístico, observando por el contrario la ampliación de la palabra hablada, donde ya logra construir frases o enunciados más largos, permitiendo dar a entender con mayor claridad sus ideas, estableciendo lo comunicativo desde éste marco.

Distinciones lingüísticas que corresponden a aquellas singularidades que a nivel oral se alcanzan de acuerdo al desarrollo en el que se encuentran los niños, los cuales marcan un referente frente a cada uno de los grupos, ya que esto permite tener claridades en torno a aquello que se busca lograr en los diferentes niveles. Particularidades que las maestras tienen en cuenta para desde allí realizar apuestas a nivel metodológico de manera específica, que respondan a las características orales, que en este caso están enfocadas a la infancia menor de dos años, enriqueciendo y potenciando cada momento y espacio en que participan cada uno de ellos.

Se denota en esta medida, que, en la construcción del lenguaje, donde confluye lo semántico, sintáctico y pragmático, para los niños de edades iniciales prevalece este último, en el que poner en juego la palabra le permite entrar de lleno a la cultura y entretejer lazos importantes para el proceso comunicativo. Si bien esto no indica que los otros dos no están relacionados de manera intrínseca a la hora de emprender la consolidación del lenguaje, es de suma importancia que se parta por entender cómo se utiliza la lengua oral, cuál es su sentido y significado; por ende, es necesario que se ponga en práctica, que sea utilizado por el niño para que lo comprenda y lo apropie.

Así mismo, se resalta como en la Escuela Maternal se ha establecido un espacio para la conversación, el cual se ha convertido en la posibilidad para darle vida a la palabra, en el cual los niños pueden exponer sus propias ideas y sentimientos; sin dejar de lado que al emprender la conversación no solo el adulto es el que traza un objetivo, el niño también está en la capacidad de alcanzar sus objetivos dentro de la misma, encontrando aquella solución a lo que piensa. Una estrategia que a nivel pedagógico ha permitido que la oralidad confluya y permeé la cotidianidad, dándole sentido a todo lo que se expresa a nivel oral.

En esta medida, la Escuela Maternal postula una mirada alrededor del lenguaje, la cual se establece de manera particular para los distintos grupos, reconociendo así que cada uno de ellos tiene un nivel de desarrollo lingüístico específico y acorde a las conquistas que hacen los niños según su edad, un lenguaje que se va enriqueciendo en la medida en la que tienen la posibilidad de estar en

constante relación con aquellos contextos comunicativos que los retan, llevándolos a hacer un uso constante de la palabra hablada.

La Escuela en este sentido, viene gestando ambientes y situaciones de alto contenido comunicativo, desde donde las maestras entretienen diálogos y conversaciones que le permiten al niño hacer uso de su oralidad, en el que espacios como la asamblea o el desarrollo mismo de las acciones pedagógicas, se establecen como una posibilidad para poder compartir sus puntos de vista, hipótesis o construcciones a nivel conceptual, enriqueciendo de esta manera su lenguaje. En el que se hace necesario la confluencia de diferentes lenguajes (el lenguaje científico y tecnológico, el lenguaje literario (palabra-oralidad), el lenguaje corporal, y el lenguaje artístico (artes plásticas y música)), los cuales se puedan poner en juego, con el propósito de que niños y niñas accedan a la cultura y enriquezcan sus experiencias cotidianas, incorporándose a las dinámicas de una sociedad que los acogen y permea permanentemente.

LA ESCUELA MATERNAL, UN ESCENARIO ALTERNATIVO

La Escuela Maternal se caracteriza como un escenario que viene acogiendo a la primera infancia, niños y niñas entre los 4 meses y los 4 años de edad, la particularidad de interactuar con hijos e hijas de funcionarios, maestros, estudiantes que se están formando en la Universidad Pedagógica Nacional para ser maestros, y un mínimo de niños particulares, haciendo de la población que atiende, una población con una característica específica, una distinción y un plus distinto a otro tipo de escenarios.

De esta manera es un espacio

“social y cultural de educación no formal, es un proyecto de investigación y extensión académica de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el que se garantiza un lugar de agenciamiento social, de reconocimiento de las potencialidades de los niños desde las perspectivas del desarrollo humano y legitimación de los derechos” (Escuela Maternal.2013)

desde lo cual se busca permanentemente construir y resignificar los saberes que se tejen alrededor de la primera infancia, ya que se reconoce como una etapa fundamental del desarrollo humano, garantizando que se den procesos intencionados, reflexivos y transformadores; acciones que caracterizan el quehacer de las maestras que trabajan con y para la infancia.

Las bases fundamentales de la Escuela Maternal se sustentan a partir de los siguientes componentes conceptuales, los cuales estructuran su accionar de manera permanente: Desarrollo, Educación Inicial y Pedagogía, estableciéndose como una triada de sentido, que desde un marco conceptual socio-histórico cultural y del desarrollo humano, permiten ver y posicionar a la primera infancia desde un marco distinto, en el cual el trabajo con los niños cobra un nuevo significado.

Se establece en este sentido, como para la Escuela es de suma importancia pensar de forma constante y permanente a la primera infancia, reflexionar sobre aquellos discursos que la enmarcan o determinan, con el propósito de tomar una postura propia. Por ende, se ha establecido una mirada alrededor de los niños menores de cuatro años, como:

“sujetos cognoscentes, capaces de co-construir saberes y relaciones mediadas por la interacción consigo mismo, con los otros y con el medio, siendo protagonistas de sus propias rutas de aprendizaje. Que tienen derecho a contextos que le ofrezcan variedad de experiencias formativas y la continuidad progresiva de desafíos socio cognitivos.” (propuesta Escuela Maternal 2016)

postura que se hace evidente en la apuesta pedagógica que se lleva a cabo, la cual busca aproximar a los niños a la cultura, al contexto y al escenario socio-cultural, propiciando experiencias desde donde éstos tengan la posibilidad de posicionarse como sujetos sociales, protagonistas de su proceso de desarrollo. De allí que la Escuela se establezca como un:

espacios de participación con el fin de que los niños y niñas puedan constituirse como ciudadanos al hacer parte de la toma de decisiones que tienen que ver con el mismo y con los otros, además de posibilitar la construcción de acuerdos y compromisos de manera individual y colectiva (propuesta Escuela Maternal 2016)

En este sentido, la Escuela Maternal se reconoce como un escenario que propende por la investigación, transformación y posicionamiento de la infancia desde una perspectiva política y socio-cultural, en el que el niño se asume como un actor social, valorando a la infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano.

7. MARCO TEÓRICO

La estructuración del marco teórico para este ejercicio investigativo se enmarca en tres líneas fundamentales: el lenguaje, la infancia y el maestro. Es importante en este sentido explicitar, que la línea de lenguaje se asume teóricamente desde la sociolingüística, desde un enfoque discursivo y sociocultural, de ahí la pertinencia por una parte, de los aportes de Halliday (2013), Bruner (1986) y Vigotsky (1995). Por otra parte, en cuanto a la oralidad y la relación lenguaje-pensamiento, los postulados de Tusón (1994), Lomas (1992), Jaimes y Rodríguez (1997), Camps (2005) Tough (1987). Con respecto a la intersubjetividad, se recogen las elaboraciones desde Roggof (1993) y para el concepto de préstamo de conciencia, se aborda nuevamente a Bruner (1984), a Silvestri y Blanck (1993) y Garton (1994). En cuanto a la categoría de infancia se retoman los aportes de autores como Díaz (2012), Amador (2012). Finalmente con respecto a la línea referida al maestro se incorporan los postulados de Philippe Perrenoud (2007), quien permite abordar con mayor profundidad la importancia de la reflexión para la transformación del quehacer del maestro y a Camps (2004) en relación a la diada reflexión-lenguaje en términos de la formación continua de los maestros y su nexos con la investigación.

EL LENGUAJE COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

El lenguaje es una categoría central constitutiva de la investigación, por ello se hace necesario determinar desde qué perspectiva se asume este campo. En este sentido lingüistas como Halliday instauran una mirada muy clara alrededor del papel que

cumple el lenguaje como parte fundamental del “hombre social”, un lenguaje que se fundamenta desde el funcionalismo social, el cual:

“no es una teoría sobre los procesos mentales que concurren en el aprendizaje de la lengua materna; es una teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en él. (...) está vinculado con el lenguaje entre personas (...). Desde esta perspectiva la lengua es una forma de interacción, y se aprende mediante ella; en lo esencial, eso es lo que hace posible que una cultura se transmita de una generación a otra” (Halliday. 2013, p.29)

es desde el contexto social que se marca la pauta en la consolidación de la lengua materna, ya que se convierte en el escenario propicio para gestar interacciones entre sujetos, con lo cual, les permite a éstos apropiarse del uso e intencionalidad del lenguaje, logrando comprender cómo comunicarse con los otros o cómo elegir una forma lingüística apropiada según la situación, factores importantes para instaurar un proceso dialógico. Es por ello que el sujeto debe asumirse como un actor social, desde donde pueda reconocer el rol que ocupa en el escenario cultural, de allí que “ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social. Y es una vez más mediante la lengua como una “persona” llega potencialmente a desempeñar un papel social” (Halliday. 2013, p.25), por ello se revalida al lenguaje como factor fundamental en la configuración social del sujeto.

En esta construcción del lenguaje, desde la perspectiva funcional, para quienes empiezan a hacer parte del entramado cultural, se ha identificado la significación como parte primordial para el desarrollo del lenguaje, un inicio que da cabida a un potencial, el

cual es denominado como “potencial de significado”, que Halliday asume como “dominio de un pequeño número de funciones elementales de la lengua y en una amplitud de opciones de significado dentro de cada una de ellas” (p. 31). El niño en este sentido comprende que a través de ciertos sonidos, cortas palabras o gestos, puede comunicar sus deseos, necesidades, hacer peticiones o requerimientos al adulto con quien entabla un diálogo en primera instancia. Potencial que se va ampliando gracias a la interacción permanente con el contexto y los sujetos inmersos en él, ya que, al aparecer por completo la palabra, el niño puede distinguir el uso específico del lenguaje, la intencionalidad con la cual podrá comunicar lo que piensa, quiere, siente o desea.

De esta manera, desde la mirada de Halliday, se reconoce que el lenguaje es:

el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que el sujeto aprende a actuar como miembro de una “sociedad” –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (p. 18),

Se hace evidente de esta forma, que el lenguaje esté ligado de manera indisoluble a la cultura, una relación que le permite al niño ser y estar en el mundo, comprender cuales son las maneras de relacionarse con todo aquello que le rodea y constituirse como sujeto social. Postura que, desde la perspectiva sociolingüística, le da preponderancia al escenario cultural en el desarrollo significativo del lenguaje, en cómo el contexto influye en dicha construcción y cómo los sujetos se empiezan a mover desde allí en el ámbito

social. Es en esta medida que se afirma que “no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lenguaje sin hombre social” (Halliday. 2013, p.22)

Desde la perspectiva sociolingüística, en la que Bruner es su mejor exponente, desde sus postulados se puede plantear que el lenguaje es reconocido como el “medio de interpretar y regular la cultura” (1986, p. 24), una construcción que se da gracias a la interacción que se propicia entre los más nuevos y aquellos que los acogen en el escenario social, permitiéndoles hacer negociaciones e intercambios que contribuyan a la consolidación de las nociones y representaciones del mundo, espacio en el cual empiezan a ser partícipes, donde se posicionan y ocupan un lugar, lo que permite el desarrollo del lenguaje, observando que es desde éste que se puede “especificar, ampliar, y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo” (Bruner, p.31).

De esta manera, se reconoce el papel que entra a jugar el contexto, siendo el lugar idóneo para poner en juego el lenguaje, ya que es desde allí que se entretienen y jalanan procesos comunicativos con sentido, tal como lo dice Bruner “el requerimiento de usar la cultura como una forma necesaria de manejo es lo que fuerza al hombre a dominar el lenguaje” (p. 24) dándose así negociaciones que ayudan a los sujetos a moverse en un espacio social y en un entorno altamente lingüístico.

Con todo ello podemos decir que tener claridades con respecto al papel que posee el lenguaje, es la oportunidad de ver como se entrelaza este campo con la cultura para dar vida a un ser social, un ser que se sumerge y empieza a comprender las diversas interacciones que se dan en el entramado socio-cultural, de entender las dinámicas que se establecen, para desde allí poder intervenir de manera pertinente y acorde con lo

exigido. Es dar un paso hacia el reconocimiento de un campo de vital importancia para el ser humano, donde poder resaltar dicha trascendencia, es ver el rol constitutivo que tiene el lenguaje en la vida misma.

En cuanto a la teoría socio-histórica de Vigotsky, se ha podido reconocer que el lenguaje se asocia con la vida social, con la posibilidad que tiene el sujeto de participar de manera permanente en ella, convirtiéndose así en una herramienta para instaurar una relación con el mundo, con todo aquello que le circunda. Campo que está enmarcado en los Procesos Psicológicos Superiores, reconociéndose como un instrumento semiótico tal como lo postula Baquero (1997) abordando a Vigotsky:

El lenguaje aparece orientado centralmente hacia “otro”, pero su poderoso efecto en la construcción subjetiva y el desarrollo cognitivo radica en su propiedad de poder orientarse, a su vez, hacia el propio sujeto, hacia sí mismo. Curiosamente tal efecto del lenguaje sobre sí comienza en la inserción del sujeto en actividades mediadas en principios comunicativos. El lenguaje incide sobre el sujeto, en un inicio. Por ser éste interpelado como sujeto paralelo, o potencialmente parlante (p.10)

Lenguaje que se interioriza en el sujeto gracias a que se va poniendo en juego con otros y con un escenario lingüístico en particular, lo cual permite tener un control no solo de la actividad propia del sujeto sino de poder actuar sobre la de los otros. Pero este no es su único aporte, también le permite al ser humano enriquecer su construcción a nivel cognitivo, en el que pasan de tener conexiones iniciales muy incipientes a unas de

mayor complejidad, elaborándose y reelaborándose sus representaciones del mundo, a través de lo cual logra transformar la realidad que lo acoge.

De acuerdo con lo postulado por Vigostky, se puede concluir que el lenguaje cumple tanto un papel a nivel comunicativo, como regulador de la conducta propia del ser humano, una autorregulación de la conducta; igualmente se convierte en instrumento que permite actuar sobre el entorno y finalmente está involucrado en la reorganización de la actividad psicológica por medio de lo cual el sujeto construye las relaciones que se tejen en el marco cultural, permitiéndole moverse de manera propicia y acorde a lo que se establece a nivel social.

A partir de estas tres miradas alrededor del lenguaje, para ésta investigación es de suma importancia reconocer que la postura desde la cual se asume el campo del lenguaje, está enmarcada en la relación contexto-lengua-sujeto, que como lo vienen denotando los teóricos anteriormente citados, es a partir de la interacción que tiene el ser humano desde que nace con los sujetos que cohabitan este escenario, lo que le permite ir construyendo el sentido y uso del lenguaje, siendo desde éste último que a su vez empieza a conocer y significar todo aquello que lo circunda, estableciendo así las nociones del mundo.

En esta medida, el lenguaje no solo permite instaurar una comunicación efectiva entre sujetos, sino que posibilita la organización del pensamiento o dar significado a todo aquello que se hace; este campo contribuye a su vez a la constitución del sujeto, bien lo enuncia Halliday “la lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad” (p.26), pero no de manera aislada, por el contrario, debe estar unida a un

contexto social, ya que es desde allí que ocupa un rol social. Por ende, se puede afirmar que el entorno socio-cultural es lo que da sentido a la construcción y uso del lenguaje, interacciones comunicativas que se instauran en el marco de una pertinencia e intencionalidad del mensaje que se quiere dar, lo cual solo se aprende en la medida en que se gesta una relación con los otros y con el entorno, marcos de referencia para los que empiezan su trasegar en el mundo.

Ahora bien, si en un inicio se reconocía que los seres humanos nacen con la disposición para aprender la lengua, es gracias a la cultura y las interacciones que se generan en ella, al importante papel del adulto, desde donde el lenguaje encuentra su razón de ser. Un lenguaje que puesto en escena le permite al niño acceder a la cultura, entender y actuar sobre la realidad, manifestar sus necesidades, deseos y emociones y enriquecer sus procesos de pensamiento.

En este sentido, tener una mirada socio-cultural alrededor del lenguaje y de las implicaciones de éste sobre la infancia, permite comprender y ser conscientes de lo que se pone en juego, sobre todo cuando es el maestro quien tiene la responsabilidad de gestar estos procesos en los primeros años, quien debe asumir con compromiso el desarrollo de un lenguaje con sentido y significado, en el que su accionar pedagógico permita la construcción de un campo que es constitutivo para la vida de todo ser humano.

REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA ORALIDAD

Si se parte por reconocer que el eje central del presente ejercicio investigativo se enmarca alrededor del préstamo de conciencia que realizan las maestras con los niños

menores de tres años; se hace necesario abordar como punto de partida la noción de oralidad, ya que resaltar cómo se viene asumiendo, permitirá establecer la importancia que ésta tiene en relación con la perspectiva de infancia y como desde ella empieza a encajar este nuevo concepto de préstamo de conciencia en el desarrollo de este proceso investigativo.

De esta manera, la oralidad es concebida como un sistema en el cual como lo menciona Anna Camps (2005) se involucran dos facetas, el hablar y el escuchar; haciéndose visibles dos características fundamentales, las cuales permiten reconocer que no solo se enmarca en el hablar o comunicar lo que se quiere decir a través de la palabra, si no que ello involucra a su vez el escuchar; evidenciando en esta medida que el “escuchar implica comprender, interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral” (Camps, 2005); de esta manera la oralidad se posiciona como un sistema de alta complejidad.

Por otra parte, para este trabajo de investigación, también es muy importante reconocer, desde los postulados de Amparo Tusón (1994), que la oralidad es “multidimensional, multi-canal. En su configuración intervienen elementos lingüísticos, paralingüísticos (prosodia, calidad de la voz, ruidos de rechazo o de asentimiento, etc.) y no solo lingüísticos (cinesia y proxemia)” (p. 110) teniéndose en cuenta las maneras como se emplea el tono de la voz para dar a conocer un mensaje de acuerdo a una situación particular o poner en contexto la intencionalidad de lo que se quiere comunicar. Pero así mismo, se denota el papel que tiene lo paralingüístico, donde el cuerpo cumple también una función importante como medio de comunicación, permitiendo entablar un diálogo con los otros, de allí su carácter multicanal, el cual se establece como en una actividad discursiva, enmarcada en una práctica social concreta.

Así mismo, es importante reconocer que la oralidad en los niños “organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente” (Jaimes y Rodríguez. 1997), dándole la posibilidad de reconocerse a sí mismo como un sujeto social que está inmerso en una cultura, que hace parte de unas dinámicas sociales y que comparte unas características particulares dependiendo del contexto en el cual se encuentre; sin desconocer las relaciones que comienza a entretener de manera paulatina con los otros.

Este último aspecto, lleva a pensar en la importancia que tiene el otro en el proceso oral, en el que gracias a la relación que el sujeto entabla con éste, le permite involucrarse en situaciones comunicativas reales y diversas, posibilitando el posicionamiento de éste como locutor-interlocutor y reconociendo así mismo las dinámicas que se dan dentro del proceso comunicativo, así como lo denotan Jaimes y Rodríguez (1997):

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

Reciprocidad que le da la posibilidad al sujeto de reconocer que es él en correspondencia con otro, quien a su vez le permite construir de manera coherente y significativa el uso real de la lengua oral, ya que se delegan roles importantes en la comunicación que se entabla. Por ende, cobra vital importancia el propiciar diversas

situaciones comunicativas con intencionalidades diversas, en las cuales el sujeto se reconozca a sí mismo y reconozca a los demás en el marco del principio de alteridad¹⁷.

LA ORALIDAD EN LA RELACIÓN LENGUAJE-PENSAMIENTO

La oralidad como parte fundamental y esencial en la vida de todo ser humano ha sido un campo complejo de abordar, puesto que esta actividad discursiva ha estado relegada a un segundo plano en el desarrollo del lenguaje debido al énfasis que la sociedad y la escuela han dado al aprendizaje de la lectura y la escritura, sin embargo, reconocer que el lenguaje y el pensamiento van de la mano, ha sido algo aún más difícil de entender, tal como lo enuncia Vigostky “Han considerado al lenguaje y al pensamiento como independientes y "puros", y los han estudiado por separado; de este modo, forzosamente, ven la relación entre ellos como algo simplemente mecánico, como una conexión externa entre dos procesos distintos” (1995), procesos que al seguir viéndose de manera individual, concibiéndolos como dos vertientes totalmente diferentes, las cuales no se entrelazan o unen en la construcción del conocimiento en los seres humanos, hará que todo esfuerzo por instaurar la oralidad como parte vital del pensamiento y viceversa, se vea truncado. Por consiguiente, se busca mostrar en los siguientes párrafos, como el lenguaje oral aporta a la construcción de pensamiento.

En la relación lenguaje-pensamiento, se reconoce como es a través del lenguaje que se tiene la posibilidad de que “las ideas y la información se transmitan de una persona a otra. El lenguaje provee el medio través del cual el pensamiento puede ser

¹⁷ Se entiende como principio de alteridad, el reconocimiento que hace el sujeto alrededor del Otro, desde donde lo lleva a pensar en el lugar que ocupa ese otro sujeto con respecto al accionar propio, conllevándolo a construir conciencia frente al cuidado de quien le acompaña, a posicionarlo como un sujeto importante que aporta a su configuración en la sociedad.

expresado” (Tough. 1987, p. 87) siendo en esta medida la oralidad la materialización de aquello que se esta pensando, de las relaciones que a nivel cognitivo se vienen haciendo y que en la medida en las que se ponen en juego desde el lenguaje, permiten enriquecer las relaciones que se dan con el mundo y los sujetos que se encuentran en este.

En este sentido el papel que cumple la oralidad en las construcciones que vienen realizando los niños en edades tempranas es de suma importancia, ya que les permite entablar una relación permanente y constante con todo aquello que circunda, dándole paso de manera paulatina a la nominación y referenciación de los objetos. Posibilitando así mismo, crear nuevos mundos, mostrar sus sentimientos, organizar y complejizar el pensamiento.

Se ha de resaltar ,como en la construcción y enriquecimiento del pensamiento, se requiere de un sistema de representación, el cual es postuladas por Bruner (1984) como un “conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello que se ha experimentado en diferentes acontecimientos (...) en cierto sentido, es algo así como un <medium>. Podemos representar algunos sucesos por las acciones que requieren mediante una imagen, mediante palabras o con otros símbolos” (p. 122) es la posibilidad que tiene el sujeto de actuar sobre los objetos del mundo, de apropiarse y enriquecer sus procesos cognoscitivos. De allí, que se propongan tres sistemas de representación, como lo son la representación enactiva, la icónica y la simbólica, a continuación se hará una descripción de cada uno de ellos:

- Representación Icónica: es la imagen desde donde se logra representar el entorno. Según Bruner (1984), es una “analogía muy esterilizada selectiva y simultanea de un suceso experimentado” (p. 122), pero que logra de manera no tan arbitraria, caracterizar los objetos, las acciones o sucesos.

- Representación Enactiva: hace referencia a como el sujeto representa los acontecimientos, objetos, experiencias, entre otros por medio de la acción. Es así que el cuerpo cobra gran relevancia en los procesos de construcción del conocimiento, sobre todo en las primeras edades, ya que los niños se relacionan con todo aquello que le circunda a partir de sus acciones, tal como se reconoce en el siguiente fragmento “durante los primeros meses, el niño define de forma literal los acontecimientos mediante las acciones que los evocan” (Bruner.1984, p. 122)
- Representación Simbólica: es la más compleja de las representaciones, ya que hace alusión a los símbolos a través de los cuales poder representar el mundo. Ese es el caso de la palabra, un sistema de símbolos abstractos que no tienen relación específica con la realidad.

Al establecer lo que se entiende por cada sistema de representación, da la posibilidad de reconocer la importancia que tiene cada uno de ellos en la consolidación del conocimiento, siendo a partir de éstos que el sujeto logra adentrarse al mundo, permitiéndole conocer todo aquello que constituye la realidad cultural, gracias a que puede actuar sobre ella.

El poder denotar como los sistemas de representación convergen de forma permanente en el desarrollo cognitivo de los sujetos, constituyéndose en un puente a través del cual se logra llegar a un nivel de abstracción. Para los niños que están adentrándose al mundo, se convierten en la posibilidad de actuar sobre los objetos, y lograr una apropiación, una “representación” de objetos, situaciones y experiencias que marcaran las interacciones de los niños con todo lo que les rodea.

En este sentido, el adulto debe propiciar y hacer uso de estos tres sistemas de representación, especialmente de lo icónico y enactivo, para favorecer los procesos de construcción del conocimiento y con ello, la referencia de forma paulatina, puntualizando que ésta “es una forma de interacción social que tiene que ver con el manejo de la atención conjunta” (...) y a la vez el presupuesto según el cual “en la acción de referir hay una estructura de meta” (Bruner 1986, pág. 66) lo cual comprende las apuestas pedagógicas de las maestras, como espacios de interacción que hacen que el proceso de construcción de la oralidad esté permeado por el componente social y cultural, pues los niños son libres de intervenir frente a los usos que encuentren en relación a su lenguaje a partir de un interés común, siendo los pares y la maestra determinantes en el alcance de una meta, la cual se asume como un alcance con respecto a sus intereses, que se enmarcan en el reconocimiento de un entorno socio-cultural.

Así, se consolida la oralidad como un aspecto transversal en la vida del sujeto-niño, posicionándose como un sistema que “posibilita la transformación de la experiencia humana acerca de la realidad objetiva, natural y social en sentido que circula en las interacciones” (Baena Citado por Jaimes y Rodríguez) siendo el lenguaje oral un proceso por el cual se resignifican y complejizan las construcciones que se vienen haciendo de la realidad.

En ese sentido, es necesario retomar los postulados de la perspectiva sociolingüística, la cual establece que el lenguaje oral es “un elemento que construye la realidad social y cultural de los grupos humanos” (Lomas, 1992) siendo el lenguaje, el medio por el cual los sujetos se apropian y comienzan a construir las dinámicas particulares de un contexto social determinado, empezando a compartir aquellas

características que hacen de éste un espacio único y singular, permitiéndoles moverse a través de sus propias formas de interacción y comunicación.

Sin dejar de lado la relevancia del lenguaje en las relaciones que se dan entre sujetos, en el que se puede reconocer como las interacciones comunicativas permiten -en el caso de los niños y niñas que están ingresando al mundo- comprender la intención y uso de la lengua materna. Es de vital importancia, por consiguiente, ese otro que, al tener mayor bagaje, le posibilitara al más nuevo estar inmerso en situaciones de posibilidad para la construcción consciente del lenguaje, de sus intencionalidades.

Por consiguiente, el otro se posiciona como un referente fundamental en la construcción y potenciación de la lengua materna, quien puede disponer y propiciar las situaciones desde donde el lenguaje tome sentido. Se reconoce en esta medida como “con el apoyo del adulto, el uso que hace el niño de la referencia social le proporciona medios cada vez más avanzados para recoger información sobre las interpretaciones adultas de las situaciones nuevas” (Rogoff. 1993, p.100), en el que la palabra se posiciona como puente que permite la comprensión del niño hacia un nuevo aspecto, y con ello ir reelaborando y complejizando el pensamiento y las maneras de comunicación.

De allí, que se reconozca por un lado, como desde la participación guiada los sujetos tienen la posibilidad de construir las herramientas para asumir nuevos retos a nivel lingüístico, sin dejar de lado, que les permitirá reconocer aquellas situaciones y contextos conocidos o nuevos en los que se involucra de manera permanente, y por el otro, tener claridades en torno a la intersubjetividad, desde donde el niño pueda tejer relaciones recíprocas y significativas en pro de su construcción como sujeto.

Al reconocer el rol fundamental que tiene el lenguaje como el medio por el cual conocer y ampliar las referencias alrededor del contexto que los acoge, posicionando a los niños como sujetos. Es de gran importancia resaltar que este campo también entra a hacer mella en la conciencia y el reconocimiento del otro como par esencial en el desarrollo del sujeto, ya que les permite asumir un rol en el acto comunicativo, confrontarse y ampliar las experiencias que le permitirán posicionarse en el entorno.

Por ende, la intersubjetividad es una construcción que posibilita la interacción entre sujetos, reconociéndose en este sentido como “el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas” (Vygotsky citado por Rogoff. 1993. p. 105), un intercambio lingüístico que abre las posibilidades a la consolidación de nuevos conocimientos o ampliar los ya construidos, enriqueciendo así mismo las formas por medio de las cuales se vienen comunicando, ya sea de la mirada al gesto o del gesto a la palabra.

Una intersubjetividad que al propiciar una relación comunicativa entre los sujetos, permite darle sentido a lo que es enunciado el uno al otro, desde donde se genera un compartir de significados; ese es el caso de la relación que se instaura entre el niño y el adulto, en el que este último “atribuye un significado a las expresiones faciales de los niños, a los movimientos de sus manos, a su modo de mirar, y atribuyen un significado social a las pautas de comportamiento infantil autónomo” (Rogoff. 1993, p. 108) un adulto que al poner en juego lo que lee e interpreta de lo enunciado por el niño, lo pone en un marco de referencia, posibilitando que éste enriquezca el uso del lenguaje oral.

Se hace necesario en este sentido que el adulto al comprender el acto comunicativo y lo que el niño quiere dar a conocer, busque potenciarlo y establecerlo según su intencionalidad. De allí que éste “trate de ajustar su atención a los intereses y

nivel de comprensión del niño, con el fin de lograr una comprensión mutua” (Rogoff. 1993, p. 113) una interacción que favorezca las construcciones que vienen haciendo quienes se esta posicionado en el mundo, una relación que permita reconocer el sentido de lo que se dialoga, posibilitando el establecimiento de una relación comunicativa coherente y significativa.

Se puede decir que la intersubjetividad se instaura en primer lugar, entre el niño y el adulto, pues este es el primer referente para comprender lo que hay y pasa a su alrededor, es quien le permite sumergirse en el mundo y desde el cual se empieza enriquecer la construcción del lenguaje. Después de ello, se pasa al reconocimiento de un otro como un par, un igual que al interactuar entre sí, les permitirá tener un mayor reconocimiento de sí mismo e ir realizando intercambios, estableciendo puntos de vista o postura frente a situaciones que se presenten.

En esta medida se denota como “las bases para que se establezca la intersubjetividad pueden resultar de la maduración atencional y las destrezas que permiten una acción más hábil, también de la sensibilidad del adulto a la hora de estructurar su contribución dentro de la corriente de situaciones en las que sea más fácil adecuar la atención y la comprensión del niño” (Rogoff. 1993, p. 116) retomando lo importante del papel que cumple el adulto, ya que es en los primeros años quien dispone las situaciones para que se establezca una atención conjunta, a través de la cual le permita al niño situarse en un momento específico, en un aquí y en un ahora.

Así mismo, se busca hacer de la presencia del adulto, algo cada vez menos indispensable, desde donde el niño pueda interactuar con todo aquello que les rodea sin la ayuda total de este agente, desenvolviéndose con mayor fluidez y autonomía en los

escenarios que así lo requiera, involucrándose más con sus pares, quienes se constituyen en una parte importante de su desarrollo.

Hasta aquí y de forma general se ha hecho notoria la importancia que tiene el lenguaje oral en el desarrollo de los niños menores de tres años y del papel que cumple como factor fundamental en el entramado cultural del cual éstos empiezan a ser partícipes; pero este campo no escapa al ámbito escolar, donde de manera paulatina se ha venido reivindicando su lugar y relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, considerándose que, como lo enuncia Camps, “la lengua oral impregna toda nuestra vida, forma parte de nuestra forma de estar en el mundo y, por lo tanto, de estar en la escuela” (2005), constituyéndose como parte esencial de este nuevo espacio en el cual converge la infancia.

LA ORALIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL

En relación al posicionamiento de la oralidad en escenarios como la familia y la escuela, se denota una marcada diferenciación, la cual se comienzan a reconocer de acuerdo al uso que se hace de la oralidad al interior de dichos espacios, ya que cada uno de estos ámbitos se mueven en un proceso comunicativo distinto y, por ende, realizan unas exigencias diferentes, que llevan a los niños a poner en contexto la oralidad de una manera particular.

De aquí que la escuela, como un espacio formal, que se caracteriza por propiciar espacios de aprendizaje enmarcados en la comunicación y el diálogo, busque “que la conversación se adecúe a las nuevas situaciones, en ocasiones más formales, para las cuales habrá que aprender nuevas formas de hablar” (Camps. 2005) por ende, se

instauran nuevos retos a nivel oral, donde los niños pongan en juego la intencionalidad del mensaje que quieren transmitir, sitúen el gesto o la palabra según una situación en particular, hagan una transición entre la función déictica a la palabra, expliquen y den opiniones de eventos sociales o naturales, entre otras, que les permitirán hacer un uso significativo de la palabra. Retos que son demarcados por el maestro en su intencionalidad pedagógica, determinando una finalidad específica con relación a lo que quiere alcanzar a nivel oral con los niños, viéndose abocado permanentemente a propiciar situaciones reales en las cuales se haga un uso propicio de la oralidad.

En consecuencia, al hacer una apropiación del lenguaje oral (hablar y escuchar), los niños tendrán una base sólida y significativa para la escritura, rompiendo con la fragmentación que se venía dando de estos dos procesos, ya que en ocasiones se superponía uno sobre el otro, enmarcando la enseñanza y el aprendizaje en el solo acto de escribir. Con el cambio de mirada alrededor de la oralidad, estos dos procesos se interrelacionan con el fin de propiciar una experiencia enriquecida alrededor de la lengua materna, donde se posiciona como factor importante en todo un sistema lingüístico.

PRÉSTAMO DE CONCIENCIA

La conciencia se ha convertido en un aspecto fundamenta en la construcción del lenguaje, por medio de la cual se comprende la constitución, sentido, rol e intención de dicho campo en la consolidación de un sujeto social, de allí que se logra reconocer que la conciencia permite como lo enuncia Silvestri y Blanck “el saber sobre el hecho de saber, la intelección del saber” (1993, p. 25), por medio de la cual se realizan

comprensiones alrededor de cómo se construye el conocimiento, de entender y ser conscientes de aquello que se piensa para ponerlo en acción.

Se hace necesario en esta medida, resaltar el carácter social que tiene tanto el lenguaje como la conciencia, ya que es en el marco social que estos dos aspectos se constituyen. Relación que al establecerse entre lo interior (la conciencia) y lo exterior (el mundo) a través del signo lingüístico, posibilita dar significado a las relaciones que se propician entre sujetos, tal como se reconoce en el siguiente apartado:

la realidad de la conciencia es la realidad del signo. Y el signo es social. El lenguaje no surge, en la historia de la humanidad, ni es adquirido por el niño, ni se desarrolla, fuera de la sociedad humana. El lenguaje es un producto de la actividad humana y es una práctica social. La conciencia, por lo tanto, sólo puede formarse en sociedad (Silvestri y Blanck. 1993, p. 32)

se puede decir entonces que tanto conciencia como lenguaje se materializan en la medida en que los sujetos establecen una relación permanente y constante con la sociedad, un intercambio que da apertura a la comprensión de un entramado social y cultural, en el que se hace un reconocimiento del sujetos como un actor sociales activos y un Otro, como parte esencial de dicho proceso.

De allí, que sea importante establecer al Otro como parte fundamental en la construcción de tan vitales elementos para el ser humano, ya que gracias a la relación que se entabla entre unos y otros, es que se posibilita la constitución de un proceso dialógico, que da paso a la consolidación de una experiencia discursiva tal como lo

enuncia Silvestri y Blanck, la cual solo se da en la interacción con el discurso que expone ese Otro.

Es por ello, que se debe resaltar la necesidad de llevar a cabo una intervención consciente e intencional para la construcción significativa del lenguaje y la conciencia, haciendo énfasis que el papel que cumple el Otro es fundamental, así como se denota en el siguiente fragmento “Mi palabra es también la palabra de los demás. Nuestros enunciados se comparten, e igualmente se comparten nuestras conciencias” (Silvestri y Blanck. 1993, p. 103), una relación paralela en la que se jalonan procesos entre un sujeto más avanzado y otro que empieza dicho proceso, con el firme propósito de poner las bases para la internalización y potenciación del pensamiento, la conciencia y el lenguaje, relación que en definitiva posibilita la inmersión al mundo social, “yo me reconozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro” (Bajtin citado por Silvestri y Blanck. 1993, p. 104).

PRÉSTAMO DE CONCIENCIA COMO ANDAMIAJE

El préstamo de conciencia en este ejercicio investigativo estará referido al papel que cumple el maestro en el desarrollo y enriquecimiento de la oralidad, la cual es mucho más que el “habla”. Dicho rol del maestro se configura a partir de las intervenciones o formas de ayuda que el docente le proporciona a los niños con el fin de “ayudar a crear las condiciones sociales que llevan al uso y al desarrollo del lenguaje” (Garton, A. 1994, p. 53). En este sentido es de vital importancia que el maestro diseñe y propicie espacios comunicativos enriquecidos, en los cuales se pongan en juego el acto de hablar y escuchar; pero sobre todo le permita reconocer a los niños a través de su

propia acción el uso de la oralidad, el empleo que se hace de la palabra, teniendo en cuenta las situaciones y contextos, lo cual contribuya a la consolidación de su lenguaje oral.

Al retomar Bruner los planteamientos de Vigostky en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, postula una idea fuerza para la investigación en desarrollo, ya que hace alusión al préstamo de conciencia, alrededor de la que expone que:

la Zona de Desarrollo Proximal como un “préstamo de conciencia” que el niño recibe de manos del adulto y que conserva hasta que puede valerse por sí mismo. Este préstamo se realiza no sólo estructurando el mundo de modo adecuado, sino ofreciendo “claves” y “elementos accesorios”, que serán asimilados en el grado en que el adulto y el niño puedan permanecer dentro de este formato informativo y accesible. Por ello, he resaltado el papel de los formatos como ayudas esenciales al aprendizaje (Bruner. 1984, p.184).

de allí que se conciba la Zona de Desarrollo Próximo como ese paso que da el sujeto, de un aprendizaje inicial a uno más elaborado, logrando así un mayor grado de conciencia. Es la posibilidad de reconocer y reflexionar sobre lo que se ha aprehendido, de aquel nuevo conocimiento, de la importancia para sí mismo y para el contexto y como éste se pone en juego en el marco social. Un paso que se da con la ayuda del otro, ya que es éste el que le permite al sujeto hacer proceso de concienciación, de reconocimiento de aquello que se ha construido, para hacerlo más propio; por ello se

hará referencia al termino de andamiaje, el cual entra a ampliar el marco de referencia con relación al préstamo de conciencia a nivel lingüístico y pedagógico.

Por ende, se enmarcará el préstamo de conciencia que realiza el maestro a través de su oralidad, como un proceso de andamiaje¹⁸, ya que es “un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil” (Garton, A. 1994, p. 54) dando la posibilidad de reconstruir de forma contextualizada el uso del lenguaje. Se hace necesario en este sentido, poder reconocer el desarrollo real de los niños, para que a partir de allí se gesten intervenciones intencionadas por parte del maestro a través de su lenguaje oral, llegando así al desarrollo potencial del mismo. Por consiguiente, se ha querido posicionar la oralidad como un proceso de alta complejidad.

Bien lo expone Bruner (1984) al manifestar que:

siempre que el adulto ha entrado a formar parte de la escena, lo ha hecho como modelo a partir del cual el niño puede obtener una entrada de lenguaje que le permita realizar sus inducciones o penetrantes descubrimientos o reconocimientos intuitivos (...). Después de todo, conoce el lenguaje que está tratando de dominar y, probablemente, tiene una teoría práctica e implícita acerca de cómo ayudarle a aprenderlo (p. 176-177)

¹⁸ “la enseñanza contingente, o andamiaje, deriva de la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, y es entendida como un medio para determinar si la instrucción es o no sensible a los nivel de desarrollo real y potencial del niño” y “dirige al niño, a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución del éxito” Garton, A. (1994), *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*.

un adulto que efectivamente se convierte en “modelo”, en aquel referente lingüístico para los niños que empiezan a construir su lenguaje, es aquel que tiene un conocimiento más avanzado tanto de la lengua materna en uso, como del componente cultural con el cual jalonará y le permitirá al más nuevo construir el sentido y uso de ésta. Por otro lado, se resalta el enunciado del autor, cuando plantea que el adulto “probablemente tiene una teoría” (Bruner. 1984) para ayudar en dicha construcción, si esto pasa con quienes de manera cotidiana y desde su rol de padres pueden hacer como apoyos, cuanto más un maestro que tendría la conciencia para potenciar el lenguaje oral de los niños menores de tres años.

En la interacción que entabla el adulto con el niño se empiezan a construir modos o formas de comunicación los cuales son denominados formatos, que se reconocen como “una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro” (Bruner. 1984, p.179) contextos comunicativos a través de los que se empieza a dominar el lenguaje, un diálogo que se da desde la cotidianidad, tal es el caso de los juegos, la hora de comer o el baño, salir de compras, entre otros, y que en la medida que se van poniendo en acción crecen y se diversifican. De allí que se construya el sentido e intención del lenguaje.

Formatos que a su vez vuelve a poner al adulto como “modelo, organizador y monitor hasta que el niño pueda asumir sus responsabilidades por sí mismo” (Bruner. 1984, p.180), un sujeto-adulto que dispone todo a nivel lingüístico para entablar un diálogo con ese otro, direccionando dicha conversación para que desde allí los niños puedan construir su propio lenguaje y con ello ir paulatinamente haciendo uso del mismo a través de su voz, por ende, se puede decir como lo afirma Bruner que “el niño

aprende lo que se puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utiliza en las situaciones organizadas por el adulto” (1984, p.184).

Cazden citado por Garton (1994) realiza una caracterización del proceso de andamiaje en dos líneas, la primera, referida al *andamiaje vertical*, el cual se da “cuando los adultos (...), piden al niño progresivamente más información mientras mantienen el centro de atención sobre el mismo tema” (p. 54) buscando que el niño elabore y reelabore cada vez más el pensamiento para dar respuesta de manera oral a lo que se le pide, pero además de ello emplear el uso correcto del lenguaje según una situación en particular.

En esta medida, es el adulto quien guía la conversación, formulando preguntas¹⁹, haciendo uso de las reformulaciones²⁰ o expansiones semánticas²¹, para alentar a los niños a que pongan en juego el lenguaje oral como medio por el cual pueden expresar y comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos. Así mismo, tener la posibilidad de acercarse a la narración como vehículo por el cual hacer alusión a sus vivencias cotidianas y fantásticas a través de los juegos, dar y solicitar explicaciones, argumentar sus decisiones, manifestar sus angustias, miedos, alegrías; conversar y dialogar con sus pares sin dejar de lado que “el niño también está aprendiendo acerca de qué formas del lenguaje resultan apropiadas para el uso, por ejemplo, para responder a preguntas, así como acerca de las funciones de la palabra” (Garton, A. 1994, p. 55) vivenciado de esta

¹⁹La pregunta tiene como fin “promover procesos de pensamiento”, en donde se instaura “como una estructura específicamente dialógica, generadora de enunciados articulados con los precedentes del mismo enunciadador, o encadenados con los del interlocutor (...), enunciados orientados específicamente a una actividad que requiere una respuesta más o menos puntual, complementaria, paralela o vaga” (Morale, R y Bojacá; B. 2002. *¿Qué hacemos lo maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*)

²⁰La reformulación se entiende como “un tipo de reelaboración del discurso (...) en términos de una explicitación, aclaración, explicación o justificación de las ideas expuestas de manera inmediatamente anterior” (Morale, R y Bojacá; B. 2002)

²¹La expansión semántica “implica una descomposición del enunciado en los elementos que lo forman, ampliando la referencia de los mismos” (Morales, R y Bojacá; B. 2002)

forma la oralidad en plenitud, reconociendo qué finalidad, en qué situaciones y cuáles son las demandas del otro como interlocutor, para utilizar la palabra de manera precisa.

La segunda, las *rutinas a modo de juego* “se refiere a interacciones estructuradas que, por sí mismas, pueden ofrecer las contingencias y la posibilidad de predicción necesaria para el desarrollo del lenguaje” (Garton, A. 1994, p. 55), desarrollo que se enmarca en un carácter sistemático, siguiendo unas normas para el uso propicio del lenguaje, reconociendo que por medio de la palabra puede realizar solicitudes o peticiones de aquellos objetos que circundan a su alrededor, ya que el lenguaje enmarcado en el juego tiene un carácter de *ejecución*.

Así, el juego se establece como un contexto de interacción comunicativa por excelencia con los niños, que tiene como rasgos, el uso de enunciados, la organización de cada acto o hecho a realizar, teniendo un significado de acuerdo a la situación que se esté dando y su carácter como “protoconversación” (Bruner, J. 1986, p. 47) características que contribuye de manera significativa a la construcción de la oralidad y su función en los procesos de diálogo que se entablan con un otro.

Reconocer estos dos tipos de andamiajes, abre la posibilidad a su vez de establecer la importancia que tiene el apoyo del adulto-maestro en el desarrollo de la oralidad, apoyo que es abordado por Bojacá; B y Morales, R, quienes ven en dicho proceso un “recurso que en manos del individuo más experto tiende hacia la cualificación de los procesos de adquisición del lenguaje del aprendiz” (2002, p. 78) y así mismo, como el acompañamiento que se hace en la construcción que empiezan a realizar los niños alrededor de la lengua materna. El apoyo está enmarcado en quince diferentes tipos, de los cuales solo retomaremos cinco de ellos, considerándolos pertinente en el marco del préstamo de conciencia, estos son:

- **El apoyo como actitud global:** se enmarca en el apoyo que realiza el maestro en situaciones dialógicas, donde se busca retomar lo enunciado por los niños para complementarlo o confirmarlo.

- **El apoyo como movimiento dialógico:** se realiza en situaciones comunicativas reales, en donde se evidencia el papel del locutor e interlocutor, acciones que son asumida por cada uno de los participantes de la comunicación. Posicionado así, el diálogo como medio idóneo por el cual se realizan intercambios verbales, en los cuales se enriquecen cada uno de los protagonistas de dicho proceso, denotando la bidireccionalidad de la comunicación que se gesta en el aula y que favorece el desarrollo de la oralidad.

- **El apoyo como presentación de modelos:** parte de los postulados de Bruner donde se establece que “el experto, quien domina el saber-hacer, muestra al aprendiz plenamente, o a manera de boceto, la forma como se puede desarrollar una tarea. Pero este modelaje se aleja de la tradicional copia. Enmarcado en un contexto funcional, el modelo adquiere sentido para quien aprende” (Morales, R y Bojacá; B. 2002, p. 87), siendo un proceso de andamiaje que, en el caso de la lengua materna, le permite a los niños encontrar en el uso oral que hace el adulto, un marco de referencia para la construcción de su propia oralidad.

- **El apoyo como potenciador del conocimiento compartido:** donde se busca contribuir de manera colectiva en la resolución de problemas, en el que enunciar experiencias anteriores, vivencias o saberes alrededor de una situación en particular, no solo permite ampliar y enriquecer el conocimiento, también posibilita reconocer que

cada uno de los niños tiene un lugar y un posicionamiento en los procesos de construcción dialógica, donde su palabra tiene validez y relevancia.

- **El apoyo como explicación:** el generar una serie de interrogantes en la acción pedagógica desarrollada por el maestro, abre la posibilidad de inquietar a los niños, quienes querrán buscar explicaciones de los hechos o sucesos que se les plantean. En el marco del desarrollo de la oralidad, la pregunta se instaure tanto por parte del maestro como por parte del niño, como herramienta por medio de la cual se busque explicaciones a las situaciones cotidianas, enriquecer el conocimiento y ampliar las referencias que se vienen haciendo alrededor del mundo.

Constituyéndose estos diferentes apoyos en sistemas de vital importancia en el desarrollo del lenguaje, es decir, en una forma de ayuda para potenciar las construcciones que a nivel oral vienen realizando los niños. Consolidándose de esta manera en estrategias pedagógicas que contribuyen en la construcción y uso formal de la lengua materna en un escenario educativo en el que se da apertura al diálogo y la conversación como formas de mediar las acciones pedagógicas, aún más con niños que se encuentran en edades iniciales.

De esta manera, se puede establecer que el préstamo de conciencia como proceso de andamiaje, por un lado, le permite a los niños realizar una elaboración propia de la oralidad, de sus usos, funciones e intencionalidades a la hora de comunicarse con los otros, de reconocer las situaciones comunicativas en las cuales debe emplear la palabra y la importancia que tiene ésta como medio de manifestación de emociones, pensamientos, ideas, entre otras.

Por otro lado, reconocer la importancia que tiene el papel del maestro en este proceso, siendo de gran relevancia las claridades e intencionalidad que debe establecer a la hora de hacer uso de su oralidad, como marco de referencia para los niños y forma de jalonamiento del desarrollo oral. De ahí, que el préstamo de conciencia sea una forma de ayuda, la cual posibilite la entrada de los niños al mundo de manera consciente, con sentido y significado.

En pocas palabras “no se espera que el niño imite directamente la forma gramatical a partir de ese modelo. Más bien se espera que aprenda a partir del uso correcto del lenguaje que hace el adulto” (Garton, A. 1994, p. 58) en este sentido el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños, donde se parte del empleo que éste realiza de su propia oralidad, para dar a conocer la intencionalidad, la estructura y uso de la palabra en contextos variados y diferentes, que permiten comprender que en cada momento o situación, se requiere de un tipo de formato lingüístico específico.

UNA MIRADA A LA INFANCIA

La infancia ha estado configurada por los acontecimientos que se han dado a lo largo de la historia, momentos que la han llevado a asumirse desde diferentes posturas y asociarse con determinadas miradas y concepciones. Es en esta medida que se quiere postular a la infancia desde el concepto de “campo investigativo de la infancia” o “campo infancias”, de allí que se entienda el primero de estos como la posibilidad de ver:

a la infancia desde distintos contextos discursivos. Uno de ellos es el campo investigativo de la infancia o, en otras palabras, el campo de producción simbólica, el cual permite, por un lado, vislumbrar los arsenales conceptuales desde donde es pensada (...). Para el campo investigativo de la infancia, la perspectiva histórica permite vislumbrar las formas de razonamiento instaurada desde las nacientes ciencias humanas y sociales lo cual permite comprender uno de los momentos de su configuración (Díaz, C. 2012).

El segundo se constituye como “una epistemología con estatutos teóricos y metodológicos de carácter relacional y contextual, que se apoya en los estudios sociales” (Amador, J. 2012), campos que permitirán ver desde otro ángulo la infancia, cuestionarla y vislumbrar las tensiones que se generan alrededor de ella, donde diferentes grupos entran en la disputa por establecer una perspectiva alrededor de la misma, un discurso que permea esta nueva apuesta con relación a los niños.

Si se reconoce que el concepto de infancia ha cambiado históricamente, es porque a lo largo de los años se ha reevaluado y producido diversos imaginarios sobre la misma. De allí, diversas disciplinas se encargan de hacer de la infancia su objeto de estudio, entre ellas la psicología, la sociología y la pedagogía.

Los recién llegados están inscritos en una inevitable disputa por el significado; disputa caracterizada por la existencia de representaciones institucionalizadas o *hegemónicas*, que se han codificado en leyes y políticas, materializadas en prácticas institucionales y sociales que contribuyen a instaurar y difundir poderosas matrices culturales, como supuestos legitimados sobre lo que *son los*

niños y lo que deberían ser, disputándole, desde estos escenarios, el sentido a prácticas y representaciones establecidas (Díaz, C. 2012)

La infancia se constituye como uno de los más importantes objetos de estudio de la pedagogía, sin embargo reiterando lo anteriormente expuesto, se puede encontrar diferentes discursos que asumen un imaginario determinado sobre ella, por ejemplo, la psicología estudia la infancia desde el desarrollo cognitivo, la cual abarca los procesos mentales y cognitivos en relación con el aprendizaje, tal como lo expone Díaz, C. (2012) “la infancia comienza a escribir su historia en el terreno de la ciencia, tiñéndola con características provenientes del marcado énfasis en lo evolutivo y, además, en etapas de desarrollo, tanto cognitivo como físico”. Así, la infancia como objeto de estudio es un saber en pugna, su significado está determinado por discursos que enmarcan y orientan la clasificación y determinación de la misma.

El concepto de infancia se ha tratado de entender estructuralmente a través del vínculo de la pedagogía y la psicología, con el fin de organizar y ordenar los procesos de formación del niño. La necesidad de la pedagogía por vincularse con otras ciencias tiene como objetivo legitimar una mirada homogeneizadora alrededor de la infancia. Esta mirada, materializa una perspectiva escolarizada de la infancia la cual se sirve de los modelos evolutivos para conceptualizar procesos físicos e intelectuales de los niños, organizando un marco de referencia para el escenario educativo e impulsar procesos formativos de profesores bajo estos modelos.

Es así que la psicología pasara a ocupar un papel preponderante en las determinaciones que se tomaban a nivel académico, tal como se explicita en la siguiente cita: “la psicología, con apoyo de las preocupaciones pedagógicas, se convirtió en un

dominante saber prescriptivo, llegando incluso a proponer estrategias para hacer eficiente la vida humana” (Díaz, C. 2012)

De allí que la pedagogía concibiera la infancia como una serie de *espacio temporal-espacial, cronológica*, enmarcada en un desarrollo jerarquizado, por medio de lo cual se establecía de manera predeterminada una serie de características, conductas, formas de ser y hacer de los niños; de esta manera, el campo pedagógico permitió que “los individuos más nuevos en el mundo, los recién llegados, pudieran ser asumidos como parte de un sistema de relaciones sociales: en adelante como niños escolarizados, educandos, en proceso de desarrollo” (Díaz, C. 2012)

Enmarcar a la infancia en estos discursos limita la visión y el imaginario que podamos tener de ella, determinar al sujeto por su desarrollo cognitivo, es decir, ver al niño como una secuencia de etapas y proceso por cumplir en su desarrollo físico e intelectual, es en pocas palabras, sobrevalorar su capacidad de aprendizaje. Desconocer que cada sujeto es particular, que tiene un proceso de aprendizaje propio, un ritmo, una manera singular de aproximarse al mundo y a los saberes que circundan en él, niega el fin de todo proceso pedagógico y de toda acción educativa del maestro.

A partir de lo expuesto, es que el campo de investigación sobre la infancia permite pensar y reflexionar sobre aquellos discursos que circundan alrededor de ésta, campo que invita a “configurar procesos de historización de los conceptos que, generados en el marco de momentos y dinámicas particulares de la infancia”(Díaz, C. 2012), para desde allí posicionar un conocimiento más consciente alrededor de lo que se ha venido consolidando en torno a ella, en esta medida se puede determinar que lo que hoy denominamos niños-los recién llegados-, son esos:

seres pequeños” que han existido siempre. Pero el niño, la niñez y, por ende, la infancia, son expresiones que nombran, también, conjunto de saberes, representaciones y prácticas que los *adultos* han construido históricamente para asignarles lugar y funciones en nuestras sociedades (Díaz, C. 2012).

En cuanto al *campo infancias*, desde el cual se reconocen la diversidad de mundos en los que se enmarca la vida de los niños y su trayectoria histórica, trae consigo una nueva forma de preguntarse por la constitución de estos sujetos y a su vez el papel que tienen las instituciones dedicadas al gobierno de la infancia.

Se comienza por abordar la mirada que se teje en relación al proyecto civilizatorio, el cual reconoce que a finales del siglo XVI en Europa aún se concebía a los niños como adultos en miniatura, surgiendo en un momento determinado un nuevo reconocimiento, enmarcando estos sujetos en cuanto a la fragilidad y la carencia, a partir de lo cual se establecería una nueva forma de asumir a los niños, trayendo consigo tres tecnologías fundamentales, tales como *el cuidado*, que estuvo a cargo de las nodrizas y un entramado de prácticas de crianza determinadas, *la escolarización*, donde agentes, dispositivos e intenciones contribuyeron a un ideal de formación y por último *la intervención a los anormales*, proceso complejo ya que debían pensar formas de encausamiento para esta otra población.

De las instituciones que se enmarcaron en la construcción social de la infancia, se encontraron las de caridad y protección, las cuales se encargaron de los niños abandonados y los explotados laboralmente, surgiendo así los hospicios y orfanatos como forma de alfabetización, higienización y ortopedia de los niños. A partir de estas prácticas se posicionó aún más el carácter de fragilidad y necesidad de esta población, en consecuencia, la infancia se empezó a ver como “una promesa y algo que debería ser

cultivado a través de la protección, la educación y la corrección” (Amador, J. 2012), sin embargo, esto no se dio, ya que aún primaban las prácticas del adultocentrismo de forma cotidiana.

De allí se pasaría a hablar de un niño de las sociedades moderno-coloniales, que al tener una clasificación de la infancia desde el racismo, sexismo y patriarcalismo, por medio de lo cual podía subordinar a los otros, por ende se reconoce que “los niños de las sociedades occidentales fueron subordinados por la raza, la sexualidad, su condición etarias y el supuesto atavismo genético y cultural que encarnaban desde nacimiento” (Amador, J. 2012), proponiendo como solución la migración de europeos para con ello mejorar la raza y propender por un futuro diferente.

Sin embargo, alrededor de 1989, surge un cambio relacionado con la vida de los niños, ya que emerge una plataforma jurídico-política, desde donde se afianzará la condición de sujeto de derechos postulada desde la Convención de los Derechos de los Niños, con lo cual se empezó a pensar una nueva forma como se construía la identidad de la infancia y el papel de las instituciones en la manera como se gobernaban los mismos.

A partir de esta mirada en relación a la infancia moderno-colonial, permite comprender como dichos acontecimientos en este periodo ayudan a pensar una condición contemporánea, una manera de posicionar a los niños desde este momento histórico, donde éstos empiezan a hacer relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura, ampliándose el espacios constitutivos como la familia y la escuela, espacios que ya no son los únicos escenarios en los cual los niños se relacionan.

De allí que la modernidad busque desde diferentes disciplinas preparar a los niños para el futuro y resolver sus vacíos a nivel cognitivo, afectivo, social, entre otros; es en esta medida que se instaura la epistemología de la infancia, a través de la cual se:

favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas y que se interrogue específicamente por cuatro aspectos fundamentales: la construcción social de infancia; la producción de la subjetividad en los niños y las niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia (Amador, J. 2012).

a partir de lo cual se pueda conocer que se ha venido tejiendo a nivel social alrededor de los niños, rastreando nuevas fuentes para reconocer que se ha dicho en torno de estos sujetos, siendo de gran relevancia abordar aquellos imaginarios que a su vez se instauran de infancias como la indígena, campesina, trabajadora, afrodecendiente, entre otras, con el propósito de reconocer los discursos que se tejen alrededor de las mismas.

En cuanto a la construcción de la subjetividad del sujeto, proceso que está enmarcado en un orden individual y colectivo, lo cual requiere de una producción de conocimiento en relación a los mundos de vida de estos sujetos, donde es éste, a partir de sus experiencias que tiene la posibilidad de ordenar el mundo, una gramática propia que le permiten participar en lo que allí acontece. La experiencia social se constituye en esta medida como factor fundamental del despliegue de la subjetividad y con ello el sujeto.

Los sistemas de conocimiento de la infancia se dan en la medida en que se pasa de un reconocimiento del sujeto-objeto al sujeto-otro, y el que emerjan experiencias nuevas alrededor de la infancia, las cuales vayan más allá de una práctica de encauzamiento de la escuela moderna, posicionándose de esta manera el diálogo de saberes como alternativa que de paso al reconocimiento de una gama amplia de saberes que giran en torno a la infancia.

Por último, abordar el gobierno de la infancia, desde donde se transforme una mirada subsidiaria de los niños, donde se velen por sus derechos, no desde la carencia, sino como una responsabilidad política e institucional de los más nuevos, garantizando así la dignidad de los seres humanos.

A partir de todo ello, las infancias es un campo que se debe seguir pensando, investigando y posicionando desde otros marco de referencia, donde se establezca como un espacio de posibilidad, en la cual los niños sean reconocidos como capaces, autónomos, con realidades diversas y múltiples, con experiencias que los constituyen como sujetos en el escenario socio-cultural, lo cual le permita al maestro tener una mirada más aguda y consciente a la hora de poner en juego su acción pedagógica, donde se pone en contexto la mirada que se tenga de infancia, por ende:

Develar esas subjetividades otras, las cuales, además de tener un carácter situado que exige nuevas categorías para comprender sus procesos de formación y de socialización, implica otras formas de intervención, distintas a los rituales de las instituciones de protección y de la escuela moderna (...). En suma, se trata de introducir otros elementos que permitan darle un nuevo estatuto ontológico, sociocultural y epistémico del sujeto niño del tiempo presente, al plantear al objeto (sujeto) de conocimiento (Amador, J. 2012)

EL MAESTRO EN PRIMERA INFANCIA

El maestro es considerado como el portador de un saber, es aquel agente que pone en juego lo que ha construido a lo largo de su formación, para que un otro pueda así mismo elaborar su propio saber. Sin embargo, esto no constituye en globalidad la acción del maestro, puesto que, esta está relacionada con otros elementos, tal como lo menciona Rocwell y Mercado (1988):

Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teorías pedagógicas, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad (p. 70).

En esta medida, el quehacer del maestro trasciende la mera transmisión de conocimientos, para constituirse en una práctica que abraza las particularidades de cada niño y del contexto, dándole cabida tanto al saber en relación al conocimiento, como al saber que se construye en la cotidianidad, de sobrellevar las problemáticas que trae consigo el estar en un contexto social y abordar las dificultades de cada día. De allí que el ser docente no sea una labor sencilla, ya que requiere de una mirada crítica, de una reflexión permanente y de una renovación constante, no es algo predeterminado “no

existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar y de prever - y finalmente de controlar- paso por paso, el quehacer cotidiano del maestro” (Rocwell y Mercado. 1988, p. 71)

No obstante, el reconocimiento hacia los maestros y su labor en el marco socio-político, en ocasiones se ve desdibujado, ya que como lo resalta Giroux se ignora “el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores” (1990), no se valida su rol como agente portador de un saber, homogenizando por momentos los conocimientos que se ponen en juego en el escenario escolar y que este debe ejecutar con los sujetos, demeritando el trabajo crítico e intelectual del maestro.

Al tener en cuenta este panorama, el maestro que enmarca su labor con la primera infancia, se asocia su quehacer desde una práctica asistencial o de solo cuidado, como simple ejecutor de los contenidos -los cuales no revestirían de mayor complejidad- para el trabajo con niños de edades iniciales, mirada que deja de lado lo que en realidad abarca su acción pedagógica con dicha población. En este sentido se debe reconocer que el maestro de primera infancia posiciona su accionar desde la intencionalidad y la pertinencia, reconociéndose de esta manera como un intelectual de la educación, un agente educativo que piensa, propone y tiene la responsabilidad de construir apuestas pedagógicas contextualizadas y pertinentes para la infancia, en este sentido:

hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos

enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar (Giroux. 1990)

De allí que parta por reconocer la importancia de su rol como intelectual transformativo en los procesos de formación, posicionando la reflexión y la acción crítica, como elementos fundamentales de su quehacer. Un maestro que sea consciente de todo aquello que implica el acto educativo, de lo que conlleva el pensar en la primera infancia en un contexto como el colombiano, de su papel en el cambio de escenarios marcados por la hostilidad, la violencia o la desigualdad, esto es expuesto en las orientaciones pedagógicas para la educación inicial, en las que se afirma que:

Las maestras, los maestros y los agentes educativos que acogen a las niñas y los niños son los encargados de la educación con intencionalidades claras para promover su desarrollo integral. Son actores fundamentales para la educación inicial, pues tienen bajo su responsabilidad y compromiso mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de ellas y ellos para potenciar su desarrollo. (...) Todos los procesos, actividades y acciones desarrollada por las maestras, los maestros y los agentes educativos son fundamentales para la promoción del desarrollo infantil, ya que definan caminos y rutas posibles para el potenciamiento del desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia. (p. 69)

En esta medida, el maestro de primera infancia pone en juego saberes que están en relación con la vida misma de los sujetos, quienes por ser los más nuevos, necesitan

oportunidades para construir las referencias del mundo, de todo aquello que compone su contexto y de posicionarse en el escenario socio-cultural. Por consiguiente, el rol que cumple el maestro en estas edades es fundamental, ya que es a partir de su accionar que los niños establecen un puente con todo aquello que les circunda.

El maestro de primera infancia, en este sentido, es un actor que porta un saber amplio en relación al campo de la infancia, a partir del cual le permite traer a colación diversos saberes en pro de un desarrollo integral, haciendo de ello la base principal de una práctica contextualizada y coherente, desde donde le permitirá al sujeto situarse en el aquí y en el ahora. De esta manera, se habla del maestro como un agente que se transforma y transforma su quehacer en el aula, el cual posee claridades alrededor del trabajo con niños y niñas menores de cinco años, de sus necesidades, potencialidades y que reconoce la importancia que tiene la educación inicial en la vida de los sujetos. Por ende, se resalta que:

Las maestras, los maestros y los agentes educativos son actores claves en la educación inicial porque, a través de su saber pedagógico, configuran prácticas educativas coherentes, oportunas y pertinentes de acuerdo con las características de las niñas y los niños; al mismo tiempo, hacen posible el potenciamiento del desarrollo infantil, no solo desde la definición de diferentes experiencias cotidianas en las que las niñas y los niños participan, sino que también convocan a las familias, favoreciendo la comprensión y resignificación del sentido que cobran sus pautas y prácticas de crianza en el desarrollo de sus hijas e hijos (Orientaciones Pedagógicas para la Primera Infancia, p. 67).

De igual manera se puede ver la acción del maestro como:

“una tarea apasionante. Ver crecer a los niños, acompañar sus procesos, facilitar sus avances, colaborar con las familias en su crianza, escucharlos, cuidarlos, contenerlos y buscar sendas que los lleven a aprender a relacionarse, a conocer y a expresarse es un trabajo lleno de constantes novedades y retos” (Díez. C. 20013, p.31)

es desde ese apasionamiento y acompañamiento que se hace al niño en sus primeros pasos por el escenario escolar, que el maestro quiere posicionar su quehacer, como un apuesta social y política, en la que se busca que los niños se reconozcan a tan corta edad como sujetos participativos, críticos y conscientes de lo que acontece en su contexto, responsables consigo mismo y con los otros, traspasado la imagen una infancia “incapaz”, para posicionarla como protagonista de sus propios procesos de aprendizaje. Un maestro que le apuesta a la transformación de la concepción tanto de la infancia, como de su labor, para desde allí afectar de manera positiva a las familias, al estado y por ende a las políticas que se gestan alrededor de la misma.

En conclusión, el maestro está llamado a renovarse, a seguir enriqueciendo la noción de niño y niña, a redireccionar la mirada hacia la primera infancia y sobre todo, a ser consciente del papel que debe desempeñar en el trabajo con estas edades, a partir de lo cual, les permita afianzarse como agentes relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la construcción de sujetos y en la consolidación de un accionar pedagógico consecuente con el deber ser de la educación infantil; en todo el sentido de

la palabra “maestros intelectuales transformativos” (Giroux, 1990) que le den un nuevo sentido a la educación inicial y su rol en dicho proceso.

En el mundo de la educación hace falta muchos cambios y nos corresponde empezar a gestarlos en vez de dedicarnos a quejarnos o a repetir lo que ya hay. Corre prisa inventar una escuela humana, creativa y abierta (Díez. C. 2013, p.33).

Pero así mismo, reconocer como el maestro de primera infancia está llamado a visibilizar a través de su apuesta pedagógica el lugar que ocupa el lenguaje oral, aquel que con sus formas de dirigirse a la infancia, los reconozca como interlocutores válidos, que abra y disponga espacios en los que la oralidad cobre un sentido para quienes se empiezan a apropiarse del mundo, buscando de manera permanente enriquecer sus apropiaciones en relación a este campo. En este sentido el maestro se posiciona como un referente fundamental para la construcción del lenguaje por parte de la infancia temprana, en donde se instaura como un puente, un marco de referencia que le permitirá a los niños consolidar el lenguaje como herramienta propicia para entablar una relación permanente con todo lo que le circunda.

Al ser evidente que el maestro de primera infancia tiene una gran responsabilidad, un papel importante en la construcción de propuestas enriquecidas, desde donde el niño logre adentrarse al mundo, al contexto social de forma significativa, es necesario seguir haciendo conciencia de lo importante de su rol. Con miras a potenciar los procesos de desarrollo, es relevante que el maestro tenga la posibilidad de volver sobre su acción, desde donde logre reconocer lo que se lleva a

cabo en el aula, por ende, es de vital importancia que la reflexión se posicione como dispositivo que permite repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde donde se pueda cualificar de manera permanente lo que se busca realizar a nivel educativo con los niños de primera infancia.

EL PAPEL DEL MAESTRO DESDE LA REFLEXIÓN

La posibilidad de reflexionar de manera permanente y constante sobre la acción pedagógica, es un atributo inherente a la práctica del maestro, práctica que está enmarcada desde una perspectiva constructivista, la cual conlleva a comprender, transformar, enriquecer y propiciar nuevas formas de poner en juego su ser y quehacer en el aula, por ende, es necesario establecer que se entiende por reflexión en la práctica, una reflexión que conlleve a poder entender, profundizar y caracterizar el préstamo de conciencia que realizan las maestras con los niños menores de tres años para potenciar el desarrollo de la lengua materna, de la oralidad.

Se debe partir por reconocer que una práctica reflexiva es aquella que “*supone una postura, una forma de identidad o un habitus*” (Philippe Perrenoud, 2004), es aquello que constituye la manera de renovar cada día la forma de ser, estar y hacer en el aula, de tener una mirada retrospectiva a la acción pedagógica que se realiza con los niños, donde se pueda volver sobre lo hecho con el fin de enriquecer lo que se quiere realizar a futuro.

Pero la reflexión también está enmarcada en dos vías, la primera de ellas es el *reflexionar en la acción*, la cual es una toma de decisiones rápida, sin tiempo, ni opiniones de un externo, “*reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica,*

etc.” (Perrenoud, P. 2004) conllevando muchas veces a tomar una decisión, donde se debe actuar en el momento exacto en el que está sucediendo dicha situación o no hacerlo y tomarse un tiempo para reflexionar y así mismo actuar.

La segunda está referida a *la reflexión sobre la acción*, la cual se enmarca en poder volver sobre lo que se realiza, de una forma racional y consciente de lo que se lleva a cabo, donde “*se toma la acción como objeto de reflexión (...) donde sólo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido*” (Perrenoud, P. 2004), haciendo de la práctica del docente, un campo que se debe analizar y transformar en pro de los procesos educativos.

Por ende, reflexionar en o sobre la acción, abre la posibilidad a los maestros de realizar un proceso de concienciación que les permita transformar, enriquecer y cualificar cada vez más su quehacer pedagógico, además de hacer de la reflexión un proceso constante alrededor de lo que se realiza pedagógicamente, dándole paso a la construcción de nuevos conocimientos, los cuales se verán reflejados a la hora de poner en acción su saber.

En esta medida se debe pensar en el docente como aquel que a través de procesos reflexivos puede “*dominar su propia evolución. Construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia*” (Perrenoud, P. 2004) teniendo la posibilidad de descentrarse y tomar distancia de sí mismo, para reconocer aquello que realiza, de todos esos aprendizajes que ha construido a lo largo de su ejercicio docente y teniendo la posibilidad de volver sobre ellos para transformarlos o enriquecerlos.

Es así como el maestro, a través de la reflexión se posiciona frente a su saber y su quehacer pedagógico, apoderándose del campo educativo, como un campo que le

permite poner en juego aquello que construye, donde se posicione cada vez más como un intelectual de la educación, que le permita validar su saber y lo que funda a través de éste.

LA PRÁCTICA REFLEXIVA DEL MAESTRO ALREDEDOR DEL LENGUAJE

La reflexión que se busca establecer como elemento fundamental de la transformación del quehacer del maestro, no solo pretende impactar su práctica desde la totalidad de la misma, ésta quiere hacer un énfasis especial en lo que respecta al ámbito central de este ejercicio investigativo, como es el lenguaje, de allí que se traiga a colación los aporte de Anna Camps (2004), autora que permitirá ver lo importante y fundamental que es posicionar la reflexión en el campo del lenguaje.

Con miras a reconocer, comprender y ampliar desde la práctica y lo teórico, la investigación en torno al campo de la lengua materna, se hace necesario entrar a realizar una reflexión alrededor del sistema didáctico, entendiendo éste como la convergencia que se da entre la intervención del maestro, sus concepciones alrededor de este campo, las necesidades a nivel del contexto social en el que se encuentran inmersos los niños y las capacidades de los mismos. Un entramado de factores que en su análisis conjunto, permitirá vislumbrar cómo se viene propiciando tanto acciones, situaciones e interacciones entre los sujetos en relación con el lenguaje, tal como lo postula la autora:

En resumen, la investigación en didáctica de la lengua tiene su objeto en la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y su objetivo es elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención

de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla. (Camps. 2004, p.15)

En este sentido es importante, tal como se reconoce en la reflexión del maestro, dos momentos concretos, los cuales son retomados por Camps desde los postulados de Dewey (1933), quien afirma que se encuentra, por un lado, la *reflexión durante la acción* y por el otro una *reflexión después de la acción*, que a su vez, son complementados con lo propuesto por Griffiths y Tann (1992), quienes amplían estos dos momentos a través de cinco niveles, tal como se describirán a continuación.

El primero, la *reflexión en la acción*, está enmarcada en el desarrollo concreto de la actividad que lleva a cabo el maestro, en esa práctica que se desarrolla de forma inmediata, y desde donde se postulas dos niveles, en palabras de Camps (2004):

El primer nivel es el de la reacción inmediata ante una situación más o menos problemática. Por ejemplo, si un alumno pregunta cómo se escribe una palabra el profesor puede responder inmediatamente dándole la solución o remitiéndolo al diccionario, o haciéndole reflexionar sobre el contexto, etc. Entre la situación planteada y la respuesta apenas hay distancia, aunque evidentemente la reacción del profesor tiene relación con sus ideas y creencias, con sus conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. El segundo nivel consiste en la readaptación de los planes para actuar. Este nivel supone un cambio en los planes previstos. Por ejemplo, el alumnado ha mostrado un interés especial por algún aspecto de un trabajo y el profesor decide, sobre la marcha, proseguir por aquel camino en lugar de continuar el trabajo tal como lo había planeado (p. 13)

en esta medida se puede ver como los maestros actúan según la situación que se presenta alrededor del lenguaje, situación que amerita que éste tome una decisión de manera inmediata, que tenga que reflexionar en ese mismo momento para dar una respuesta asertiva, por medio de la cual contribuya al enriquecimiento en torno a la construcción del lenguaje o le permita cambiar de rumbo lo propuesto, en dirección al mismo objetivo.

En cuanto a la *reflexión sobre la acción*, se da con un carácter colectivo, un diálogo enmarcado desde lo grupal y quien acoge los últimos tres niveles propuestos, los cuales son:

“El tercer nivel implica que pensamiento y reflexión tienen lugar después de la actuación y, por lo tanto, implica distancia entre el momento de la práctica y el de la reflexión; puede abocar a la modificación de los planes de enseñanza y no a un simple cambio durante el proceso de realización. El cuarto nivel implica que la observación se focaliza y se lleva a cabo sistemáticamente a través de un proceso de recogida de información, de análisis de los datos obtenidos y de su evaluación. En este nivel interesan ya la validez y la fiabilidad de la investigación. En el nivel más alto, el objetivo es la revisión de las teorías previas. Por lo tanto representa un proceso de cambio conceptual, más allá del análisis del modo de funcionar de unas determinadas prácticas. El análisis lleva a una lectura crítica de las teorías subyacentes a la actuación” (Camps. 2004, p. 13)

se reconoce, por consiguiente, como un proceso sistemático, en donde hay una rigurosidad alrededor de la recolección de información, a partir de la cual, se puedan

generar transformaciones a nivel macro, reestructurando todo un plan de enseñanza tanto en el área de la lengua como de otras áreas y con ello, nutrirse y nutrir lo que se ha consolidado a nivel conceptual en torno al lenguaje, todo ello a partir de lo observado y contrastado a nivel práctico y conceptual.

Una reflexión, que establecida desde dos momentos, le permitirá al maestro ser consciente del rol que ocupa en el enriquecimiento y potenciación del lenguaje, desde donde pueda tomar decisiones de manera consecuente según sus propósitos en relación a este campo y de acuerdo a las situaciones cotidianas que se presentan en el aula; pero que a su vez, le de la posibilidad de ver desde afuera lo que realiza, gestando así un debate con un par, ese otro que contribuirá a la hora de entender y escudriñar aquello que se pone en juego en el acto pedagógico, ampliando la mirada en relación, en este caso, a la lengua materna por medio de lo cual se logre contribuir en torno a este saber.

De allí que la relación que se instaura entre práctica y teoría, sea necesaria para entender lo que se pone en juego alrededor del lengua, y con ello entrar a ver lo que ha venido aconteciendo en el quehacer del maestro en relación a este campo, esto no se lograría sin antes reconocer tanto los saberes previos que constituyen su acción, como el nivel conceptual que emplea para su práctica, de dialogar sobre lo hecho y lo que acontece realmente con los niños en una acción pedagógica. Marco que permitirá construir o postular nuevas apuestas a nivel teórico en torno al lenguaje, y que solo se da en la medida en que hay reflexión, así “en este espacio la práctica se fundamenta en el conocimiento ya elaborado, y es, a su vez, generadora de nuevas preguntas y de hipótesis que se tendrán que contrastar en un proceso dialéctico y dinámico de reflexión y actuación” (Camps. 2004, p. 22)

Entrar a entender la práctica de los maestros, reflexionando lo que allí acontece

en relación a la lengua materna, es comprender que cada vez más se hace necesario una transformación, un permanente cambio que permita configurar una acción consciente e intencionada en pro de un enriquecimiento de la construcción y uso en el marco social del lenguaje. Por ende, se hace necesario

dar mayor coherencia a las prácticas en relación con los cambios que los usos de la lengua experimentan en la sociedad, con las transformaciones sociales que inciden en la escuela, con las aportaciones de las diferentes ciencias en el conocimiento de la lengua, de sus usos, de sus relaciones con los hablantes, con el desarrollo mental, social y afectivo de las personas, todo esto desencadena la necesidad de desarrollar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (Camps. 2004, p.16).

un contexto que también se encuentra en un cambio constante, en el que se demanda de manera permanente nuevas formas de acción o intervención por parte del maestro. En consecuencia, desde el campo de estudio en relación al lenguaje, se busca poder reconocer y ampliar lo que se ha postulado alrededor de la enseñanza y conocimiento del mismo.

Por ello y en conclusión se busca que el maestro realice una reflexión constante de su quehacer, de su apuesta pedagógica diaria, tanto desde el lenguaje como de forma general, a partir de lo cual le permita cualificarse de manera permanente, para desde allí, propiciar intencionalmente situaciones en las que se ponga en juego el lenguaje y el conocimiento.

Un maestro que este en un constante proceso de formación y recontextualización

de su saber, en el que la reflexión se constituya como la herramienta fundamental para dicho logro, tal como es mencionado por Camps “Este ámbito debería ser punto de confluencia de la actuación práctica y de la reflexión sobre esta práctica. Demasiado a menudo la formación es prescriptiva y no basada en la reflexión y en el análisis de la práctica, es decir, alejada de la investigación” (2004, p. 25) a partir de lo cual se ahonde sobre lo que se hace y lleva a cabo en el aula, con el fin de ampliar el panorama en relación al quehacer del maestro, la infancia y el lenguaje en el escenario escolar.

8. MARCO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo el presente ejercicio investigativo se retoma la perspectiva cualitativa, ya que permite reconocer e interpretar la realidad, por medio de lo cual le posibilite al maestro reflexionar sobre su práctica. En esta medida se debe hablar del accionar pedagógico de las maestras de la Escuela Maternal de la UPN en torno a la potenciación de la oralidad de los niños menores de tres años a través del préstamo de conciencia, reconociendo diferentes apoyos que se utilizan para seguir potenciando dicho campo, transformando así las situaciones educativas que se dan en torno a la lengua materna en un escenario como el aquí mencionado.

En este sentido la investigación se erige como la posibilidad que tiene el maestro para adentrarse, entender y conocer a profundidad su quehacer, su maneras de actuar y de ser a nivel pedagógico con los niños, de ampliar su panorama alrededor de un objeto o interés por abordar. La investigación pedagógica en este sentido se puede asumir como:

el espacio para buscar, sobre todo, lo que reflexionan quienes tratan con la enseñanza, en especial los maestros, que, al sospechar sobre su quehacer, toman distancia de él, lo interrogan, lo escriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos. Estas preguntas centran las preocupaciones de los maestros en el día a día de la enseñanza, de tal manera que, al responderlas, mediante el ejercicio de la reflexión sistemática y ponderada, construyen saber pedagógico:

“el quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular – la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla” (Calvo, Camargo y Pineda, 2005, p. 166)

un maestro que pone en tensión su saber en aras de cualificar y enriquecer su práctica pedagógica, de reestructurar aquello que pone en juego día tras día en el aula y que solo en la medida en que reflexione podrá hacer dicho proceso, buscando por ende mayor conciencia de aquello que se lleva a cabo, posicionándolo como un agente transformador y reflexivo, que se vale de la investigación pedagógica para dar sentido y significado a lo que hace, cómo lo hace, para quien y por que lo hace. Sin embargo no es un proceso que se da de manera individual, se requiere de otro o un colectivo que interpele, cuestione y aporte en lo expuesto por el maestro, en este sentido Calvo, Camargo y Pineda (2005) mencionan que “Buena parte de la investigación pedagógica se inserta en procesos colectivos de construcción que implican, además, la formación docente, la constitución de redes y grupos que los conducen al diálogo, al intercambio y a la producción conjunta” (p. 171), proceso que al ser colectivo permite que se teja una red de saberes, un entramado de experiencias que aportarán a la construcción de una nueva mirada alrededor del quehacer del maestro y con ello a la transformación de su práctica.

De allí que sea importante retomar los aportes de la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), que tiene como principio rector la reflexividad, lo cual permitirá hacer una introspección en las prácticas que realizan las maestras alrededor del préstamo de conciencia como componente fundamental que potencia la oralidad de los niños. De

esta manera “la IAPE es, 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, R. 2005, p. 505), con el firme propósito de transformar las acciones y el quehacer del maestro.

Si se quiere vislumbrar y entender el accionar pedagógico de las maestras, es necesario recurrir a la memoria, al diálogo colectivo y a la reflexión, convirtiéndose esta última como “un recurso propio del sujeto para volver sobre sus “pasos”, el cual necesita un ambiente y unas condiciones que lo hagan posible y, ojalá, habitual” (Ávila, R. 2005, p. 505), que permita la resignificación, el desequilibrio y equilibrio de su ser maestro para renovarse y renovar las apuestas pedagógicas que se tejen de forma cotidiana con la primera infancia.

De esta manera la IAPE, es el medio por el cual se gestan y acondicionan los espacios en los cuales el maestro pueda contar sus sentires, vivencias, temores y logros, en síntesis, ponga en juego su voz, esas palabras que muestran lo que acontece tanto en su ser como a su alrededor, convirtiéndose en una parte vital del armazón de la investigación, que da cuerpo y hace visible la cotidianidad del aula, tal como lo enuncia Ávila (2005), al mencionar que:

“la IAPE tome en serio la palabra del maestro significa también, y en primera instancia, que el maestro debe tomar en serio su propia palabra como objeto de reflexión. (...) La reflexión comienza por casa; primero la reflexión sobre mi palabra, luego la reflexión sobre la palabra de los otros. La manera como el maestro nombra sus prácticas, sus ámbitos, sus procedimientos e instrumentos, e incluso la manera de nombrarse a sí mismo, no es indiferente

a la estructura de su práctica. Por el contrario: está instalada en el corazón de la misma, mediando las relaciones del sujeto con el mundo y, por consiguiente, la relación del maestro con sus prácticas” (p. 506)

Por ende, el papel que tienen los maestros en éste proceso es de vital importancia, ya que al reconocer sus prácticas y rescatar su voz, se posiciona la experiencia como medio por el cual se adentra en el objeto de estudio aquí propuesto, llevando a comprender el entramado social y cultural en el cual está enmarcada la escuela; la mirada de infancia que se tiene y el papel del maestro en el desarrollo del lenguaje oral.

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN

Para este ejercicio investigativo, se retoman dos estrategias de recolección, la primera de ellas sería *la práctica del diseño de clase*, en donde se le pide al maestro que de manera escrita haga evidente la planeación de su acción pedagógica, insumo que se pueda poner en discusión con el grupo de maestras que hacen parte de la investigación, en pro de cualificar el ejercicio docente, por consiguiente:

“Consideramos “el diseño de clase” como un momento constitutivo de la práctica pedagógica, y no simplemente como un ejercicio de calistenia previo, y facultativo, para entrar en el escenario de la clase. De modo que la práctica pedagógica no comienza cuando el profesor entra al aula de clase, sino mucho

antes, cuando él se pregunta qué quiere hacer, para qué lo quiere hacer y cómo lo va a hacer” (Ávila, R. 2005, p. 510)

El segundo es la *objetivación de la práctica mediante el audio-video*, por medio del cual se tiene la posibilidad de “que el maestro se observe a sí mismo en el mismo momento en que realiza su clase” (Ávila, R. 2005, p. 511) volviendo sobre su acción, lo cual le permitirá dialogar y reflexionar alrededor de su práctica dentro del aula, de aquello que no se ha dado cuenta que realiza y reafirmar lo que hace, en este caso a nivel oral, con los apoyos que pone en contexto con los niños y las niñas, es decir del préstamo de conciencia que hace.

Con el panorama investigativo establecido y en concordancia con lo que se busca realizar, se empleara como método de investigación, el estudio de caso, el cual se realizara con tres maestras de la Escuela Maternal, instrumento que permitirá como lo enuncia Eisenhardt citado por Martínez (2006) “comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, de reconocer las acciones que desarrollan las maestras, en este caso alrededor de la oralidad, para desde allí entender lo que acontece en el acto educativo y como a partir de lo que se lleva a cabo en el aula se gesta la posibilidad de construcción de la lengua materna en los niños menores de tres años.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El método de estudio de caso es un campo valioso de la investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos

sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin citado por Martínez. 2006, p.167).

De allí que se describa a profundidad una situación o fenómeno particular que ocurre en un espacio determinado, del que se hace un análisis minucioso para poder dar una explicación de lo que acontece en el escenarios como el escolar.

De igual manera, el estudio de caso permite posicionar al sujeto como parte fundamental del proceso de indagación, de allí que “el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (Simons. 2011, p. 21) contribuya en el reconocimiento de aquello que lo atraviesa, que lo hace actuar, pensar o ser de determinada manera, que no solo impactara al investigador y los hallazgos que subyacen de ello, sino al mismo participante, a partir de la reflexión que puede hacer sobre sí mismo.

En este sentido el método -estudio de caso-, permite hacer una interpretación del contexto, de la realidad que permea al sujeto, denotando aquellas particularidades que lo constituye. Una realidad que se caracteriza por lo peculiar de los fenómenos y acciones que allí acontecen. Por ende, el estudio de caso se hace relevante, como medio por el cual se entra a comprender lo que pasa en un entorno como la Escuela Maternal de la UPN, un escenario que se mueve desde lo alternativo, dándole un carácter singular a todo aquello que se desarrolla.

El reconocer todo lo que abraza el estudio de caso, es tener la posibilidad de develar todo aquello que se encuentra en el escenario pedagógico y en el quehacer de la maestra, dándole relevancia a sus relatos alrededor de lo que se lleva a cabo o a la

observación de su apuesta, para que desde allí se de respuesta a lo propuesto en el ejercicio investigativo.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se lleva a cabo con tres maestras de la Escuela Maternal de la UPN, quienes se encuentran a cargo de los grupos de Caminadores I, Caminadores II y Aventureros I, grupos en que las edades de los niños y niñas oscilan entre el año, los dos años y los dos años y medio. Las maestras participes de la investigación llevan un tiempo aproximado de un año y medio, cuatro y cinco años de experiencia en la institución, a partir de lo cual les ha permitido comprender, interiorizar e ir haciendo apuestas propias, enmarcadas en la necesidad particular del contexto.

En este sentido se reconoce que la Escuela Maternal se constituye como un escenario que dista de las dinámicas o estructuración de un contexto escolarizado que se caracteriza por relaciones magistrocentricas, por lo inflexible, rígido o invariante en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que la construcción del saber se remite a la repetición y la memorización. Esto permite ver que espacios como la Escuela se abren a la posibilidad de romper con lo predeterminado, para darle paso a dinámicas que si bien tienen una estructura, se encuentran en la posibilidad de transformarse y enriquecerse; así mismo las relaciones que se gestan entre maestro-niño y niño-niño, se dan desde un encuentro cercano y permanente, por medio de lo cual se pone en juego el saber con un sentido diferente, de allí que lo pedagógico sea una acción contextualizada y pertinente. En este sentido el maestro pasa a tener un papel importante en la medida en que le permite al niño problematizar, cuestionar y construir su conocimiento desde sus

posibilidades de comunicación a partir del uso de la palabra como tal o de la palabra con apoyo del gesto, de la acción, dadas las formas como los niños construyen la referencia según lo plantea Bruner (1984)

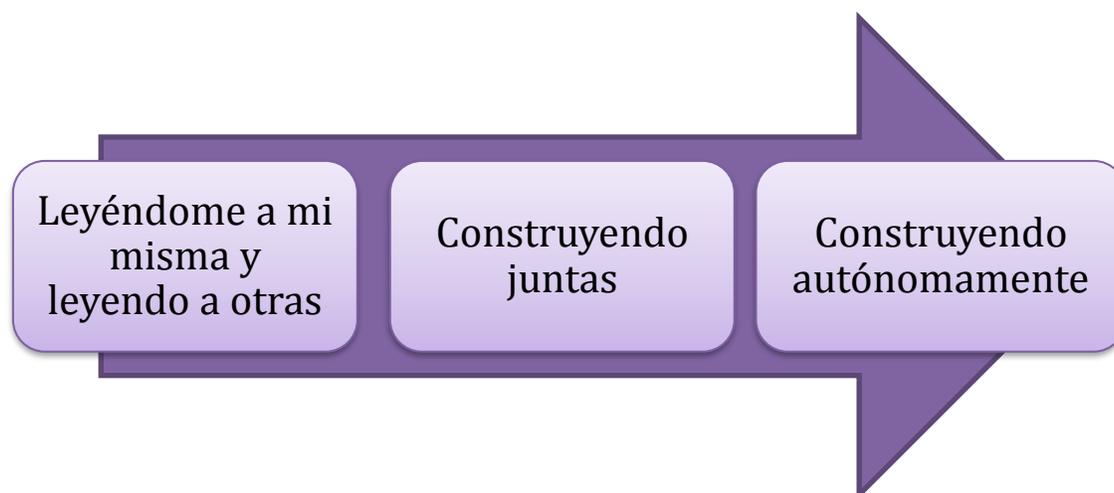
De igual manera se puede reconocer que la Escuela Maternal, como proyecto que surge de la Facultad de Educación para la investigación y extensión académica, busca por un lado, apoyar a los estudiantes que son padres para que puedan continuar con sus estudios universitarios y por el otro, contribuir a la formación de futuros maestros en el campo de la infancia, un escenario pedagógico que hace una importante apuesta educativa y social en pro de impactar el quehacer del maestro a nivel nacional. En consecuencia se busca rescatar el carácter que tiene un escenario que además de contribuir a la formación de niños y niñas menores de cinco años, a partir de una apuesta pedagógica innovadora y alternativa, también se posiciona como espacio para construir y resignificar las propuestas que a nivel metodológico se gestan para llevar a cabo con la infancia temprana.

RUTA METODOLÓGICA

Para el desarrollo y abordaje de la investigación se ha trazado una ruta a seguir, por medio de la cual se logre develar los objetivos aquí trazados, siendo necesario volver sobre la práctica de las tres maestras de la Escuela Maternal. En consecuencia, se proponen tres momentos, los cuales llevan por nombre: **Leyéndome a mí misma y leyendo a otras, Construyendo juntas y Construyendo autónomamente**²², tres

²²Los momentos *Leyéndome a mí misma y leyendo a otras, Construyendo juntas y Construyendo autónomamente*, son estrategias producto de la investigación: Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva: una propuesta de formación docente sustentada en la investigación. (2004) Realizada por las las profesoras de la Licenciatura de Educación Infantil: Claudia Rincón, Ivoneth Lozano, Consuelo López, Martha Sierra y

momentos que son atravesados por la conversación que se genera entre los participantes, desde la cual se pueda dar una reflexión alrededor de lo que se realiza a nivel pedagógico en torno a la oralidad y con ello una transformación de la práctica pedagógica del maestro. De esta manera, cada momento que aquí se postula permitió que se de una reflexión–transformación de manera permanente, lo cual permitió ver realmente aquellos cambios que sufre el maestro y su acción pedagógica a lo largo del proceso.



En este sentido, se hace necesario la realización de videograbaciones, a través de las cuales se pudo volver sobre lo realizado, hablar de ello y construir o resignificar de manera conjunta lo que se ha venido dando con relación a la oralidad. Cada uno de dichos momentos están caracterizados por:

- **Leyéndome a mí misma y leyendo a otras:** es el primer acercamiento que tienen las maestras a través de la grabación, a aquello que realizan a nivel pedagógico con los niños, es la oportunidad que tienen para dejarse ver y ver a los otros,

Zulma Zuluaga, y las cuales son retomadas en el proceso de mentorazgo que se viene desarrollando en la Escuela Maternal, convirtiéndoles en momentos fundamentales así mismo para la presente investigación, ya que permiten dar un hilo conductor al proceso reflexivo que se quiere llevar a cabo con las maestras.

reflexionando desde allí sobre su accionar en torno a la oralidad, haciendo un contraste entre sus ideas iniciales y los llevado a cabo, sus nociones sobre el lenguaje oral y lo que se realizó a nivel pedagógico alrededor de este campo. Leer a otros y dejarse leer, es la oportunidad para poder hacer transformaciones alrededor del quehacer pedagógico de los maestros que trabajan con la primera infancia.

- **Construyendo juntas:** se planeó una secuencia didáctica de manera individual, apuesta que se comparte con el grupo en aras de ser retroalimentada de manera conjunta, con el fin de aportar y enriquecer lo que se quiere llevar a cabo en torno a la oralidad con los niños menores de tres años, acción que se hace con cada una de las maestras; después de ello se vuelve a observar la videograbación con el propósito de reflexionar alrededor de lo puesto en escena.

- **Construyendo autónomamente:** como su denominación lo indica, se busca que las maestras de manera autónoma realicen una apuesta didáctica y la lleven a cabo. Momento donde ponen en juego lo construido a lo largo del proceso.

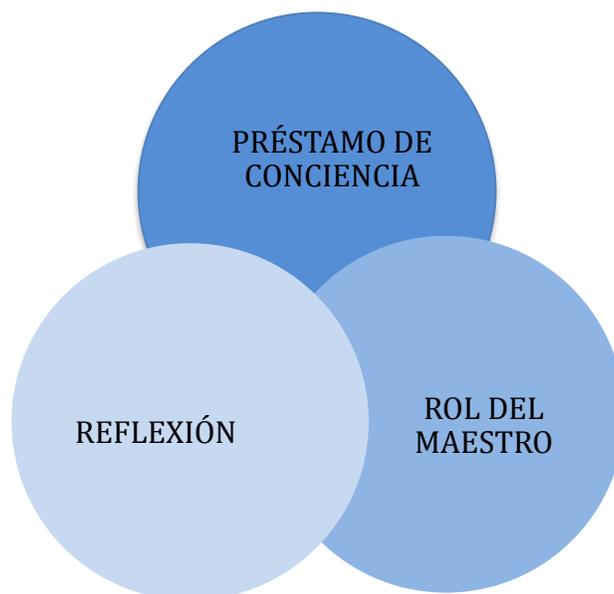
Se debe tener en cuenta que cada uno de los momentos anteriormente enunciados parten de una secuencia didáctica expuesta a través de una planeación, instrumento que permite contrastar lo allí propuesto, con aquello que subyace en las videograbaciones, gestándose a partir de estos un análisis pormenorizado del uso que hace la maestra de su oralidad en el acto pedagógico, con miras a enriquecer la oralidad de los niños menores de tres años. Análisis que se realizan por cada una de las maestras y se constituye en el punto de partida para generar un diálogo que tiene como propósito reflexionar, construir y ampliar de manera conjunta el saber alrededor del campo de la oralidad, de la infancia, del quehacer del maestro y su apuesta pedagógica.

En consecuencia, se establece un espacio de conversación, desde el cual se puede propiciar la reflexión sobre aquello que acontece en la apuesta pedagógica alrededor de la oralidad, un diálogo que permite volver sobre la acción para entender y cualificar lo que se realiza de manera permanente en el aula. En este sentido cobra gran relevancia la palabra, la escucha y la construcción de saberes a nivel colectivo, trayendo a colación las narrativas personales, los conceptos y concepciones que cada una de las maestras han construido alrededor del eje central de este ejercicio. De allí que en concordancia con los postulados de la IAPE, se valide lo enunciado por el maestro, tal como lo expone Ávila (2005):

La IAPE toma en serio la palabra del maestro, esa primera palabra que nos precede cuando llegamos a la escuela. No llega propiamente a observar, desde afuera, la experiencia de los maestros, llega a crear las condiciones y los escenarios para que los maestros puedan hablar sobre sus propias experiencias (p.506).

En este sentido, el análisis que se quiere realizar parte por establecer categorías que permiten visibilizar y decantar de manera más precisa cada uno de los insumos recogidos. Es así, que se planteen de forma inicial como categorías preestablecidas, el *préstamo de conciencia*, el cual se constituye como eje central del ejercicio investigativo y desde donde se emprende una lectura transversal de categorías como *oralidad* y *lenguaje*, las cuales a su vez apuntan al reconocimiento de aquellos elementos que confluyen en la constitución de dicho saber.

CATEGORIAS PREESTABLECIDAS



Otra de las categorías preestablecidas esta relacionada con el *rol del maestro*, desde donde se logre identificar cuales son aquellas formas de apoyo que éste emplea para el enriquecimiento de la oralidad en los niños menores de tres años, y *la reflexión*, como elemento fundamental para la transformación del quehacer del maestro en relación al campo de estudio. Categorías con las que se estructura una rejilla de análisis (ver anexo 2), a través de la cual se reconoce información fundamental para la investigación.

Para el análisis se establece un proceso de triangulación, entendiendo por este “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (Denzin citado por Navarro, Pasadas y Ruiz, p. 2)

permitiendo de esta manera, entrecruzar tres factores o puntos de referencia, los cuales ayuden a comprender una realidad.

En esta medida la triangulación que se busca realizar, tendrá como datos a cruzar, por un lado las categorías preestablecidas y las que emergen en el desarrollo de la investigación, que dan cuerpo a lo que se busca abordar a lo largo de este ejercicio; así mismo la práctica pedagógica, contando para ello con las videograbaciones, los escritos y reflexiones de cada uno de los momentos en los que participan las maestras, y por último, el propósito de cada uno de los momentos de la ruta metodológica, develando como cada uno de ellos genera un tipo de interacción diferente en relación al saber que se va construyendo colectivamente en torno a la oralidad y a las apuestas pedagógicas con la infancia temprana. Con todo ello se busca ampliar el espectro en relación al préstamo de conciencia, oralidad e infancia, que en el escenario pedagógico se ha hecho necesario seguir enriqueciendo.



ESPACIOS DE CONVERSACIÓN

La conversación entendida desde los postulados de Calsamiglia y Tusón como “la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva” (1999, p. 32), se ha convertido en esta investigación a su vez, en una posibilidad a través de la cual las maestras puedan dialogar, exponer sus puntos de vista, debatir, argumentar, explicar, exponer y contar aquello que por lo que atraviesan en el desarrollo de su práctica, sobre aquello que acontece en su quehacer.

De esta manera la investigación de forma intencional busca establecer un espacio de conversación, en el que las maestras tengan la posibilidad de reflexionar, pensar y repensar las acciones a nivel pedagógico, un escenario para el análisis crítico de la práctica, desde donde se llegue a posicionar procesos de concienciación que permitan cualificar la labor docente de forma permanente. Sin dejar de lado, que también se establece como espacio de encuentro con el otro, con aquellos pares que al compartir sus experiencias, sus vivencias, temores, aciertos y desaciertos, abren la posibilidad de comprender la práctica propia y aprender de y con los otros. Estos espacios se insertan de forma sistemática una vez por semana en un horario accesible y acordado por las tres maestras.

REJILLA DE ANÁLISIS

Las rejillas de análisis se establecen como herramienta por medio de las cuales se realiza una observación minuciosa de las secuencias didácticas realizadas por las maestras y que se encuentran registradas en video. Estas rejillas están compuestas por dos grandes categorías que están enmarcadas en lo *preestablecido* y lo *emergente*, las cuales a su vez están conformadas por subcategorías, direccionando la mirada de forma específica a aquello que emerge en la práctica pedagógica alrededor del lenguaje oral.

Cada uno de las categorías que se establecen, son producto de los diálogos en el marco del conocimiento pedagógico compartido que se construye en los espacios de conversación que se dan semanalmente entre las maestras participes del proceso investigativo, recogiendo y plasmando aquellos tópicos fundamentales a la hora de realizar un análisis pormenorizado.

ANÁLISIS

En este apartado se pretende realizar un análisis pormenorizado de los insumos recogidos a lo largo de los tres momentos de la ruta metodológica del ejercicio investigativo (leyéndome a mi misma, leyendo a otros; construyendo juntos; construyendo autónomamente). Desde allí se busca vislumbrar el rol que cumple el maestro en el enriquecimiento de la oralidad, la visión que se tiene de ésta y el reconocimiento del préstamo de conciencia como un proceso de andamiaje fundamental en la acción pedagógica que potencie la oralidad en los niños menores de tres años.

En este sentido, para la triangulación de la información se aborda el componente teórico a través de las categorías preestablecidas y emergentes; el componente práctico a partir de los registros en video de las propuestas pedagógicas desarrolladas con los niños; y el componente metodológico en el que se reconoce las intencionalidades de cada uno de los momentos de la ruta metodológica.

En el primer componente se hace alusión a las categorías preestablecidas como: *el rol del maestro en relación con sus andamiajes, la reflexión y el préstamo de conciencia*, esta última se constituye en el eje central de la investigación. Las categorías emergentes, aparecen gracias a los conversatorios con el equipo de maestras que participaron de la investigación, junto a la revisión minuciosa de los videos que recogen las experiencias pedagógicas desarrolladas con los niños durante los tres momentos de la ruta metodológica.

Otro de los componentes de la triangulación está relacionado con las intencionalidades de cada momento de la ruta metodológica, debido a la diversidad en

los requerimientos, propósitos y resultados en cuanto a la acción de las maestras a nivel pedagógico en su rol como potenciador de la oralidad.

El tercer componente de la triangulación hace referencia a la práctica pedagógica de las maestras con relación a su rol en la potenciación de la oralidad de los niños; para lo cual, se retoman las grabaciones en video de las secuencias didácticas diseñadas por ellas, cuyo propósito general se enmarcaba en potenciar esta actividad discursiva en los niños de la Escuela Maternal de la UPN.

En esta medida, para el desarrollo del ejercicio de investigación fue fundamental la apuesta didáctica que realizaron las maestras, pues a partir de lo que se observa en la grabación, de su acción pedagógica y las reflexiones a nivel colectivo a partir de ellas, es posible reconocer aspectos como: la forma en que converge la oralidad en el aula, las estrategias que usan las maestra para ello y en ese sentido, como el niño se apropia y hace uso de la oralidad en cuanto a lo cognitivo, comunicativo y estético. Lo anterior sirvió de insumo para abordar las líneas de la investigación (maestro, oralidad, reflexión), con el fin de tener un panorama más amplio alrededor de la potenciación de la oralidad con niños menores de tres años.

Estos insumos se analizaran a través de dispositivos como: las planeaciones, los videos de las secuencias didácticas desarrolladas por las maestras, los conversatorios y las reflexiones finales de cada momento por parte de las maestra, como se mostrará a continuación.

En consonancia, el análisis pormenorizado está organizado en tres aspectos: El primero de ellos corresponde a la caracterización de las formas de andamiaje que

emplearon las tres maestras a través de su oralidad para favorecer la oralidad de los niños menores de tres años; el segundo se enfoca en la mirada que se consolida alrededor del lenguaje, y el tercero, se enmarca en las reflexiones que se dieron alrededor de las secuencias didácticas propuestas por las maestras y los análisis que se promovieron alrededor de las mismas; lo anterior, tiene como propósito reconocer la forma en que cada momento logra llevar al maestro por nuevas sendas, en el que se piense y realice una apuesta pedagógica intencionada alrededor de la lengua materna.

9.1 PRIMER MOMENTO: LEYÉNDOME A MI MISMA, LEYENDO A OTROS

El primer momento de la ruta metodológica, buscó que la maestra hiciera un reconocimiento de su propia práctica, de aquellas acciones, situaciones o elementos que convergen en la apuesta pedagógica, con el propósito de observar de manera panorámica el desarrollo de la misma. De esta manera, las maestras tuvieron la posibilidad de encontrarse cara a cara con lo que realizan, y a la vez dar cuenta de cómo lo propuesto pedagógicamente favoreció la oralidad de los niños, para que desde allí, tomen conciencia de aquello que se hace en el aula.

Para lograr este propósito, se caracterizaron los andamiajes que realizaron las maestras a partir del préstamo de conciencia. Posteriormente, se abordaron las reflexiones en relación a su experiencia en los diferentes momentos, siendo el conversatorio un escenario importante para compartir sentires, miradas y posturas frente a lo desarrollado; desde allí fue posible evidenciar las transformaciones alrededor de la práctica pedagógica en torno a la oralidad.

Las propuestas que se llevaron a cabo a nivel pedagógico al inicio del ejercicio investigativo se direccionan alrededor de tres aspectos, el primero de ellos corresponde a lo propuesto por la maestra 3 del grupo de Caminadores I, la cual enmarca su acción pedagógica alrededor de la representación de un cuento, la maestra 1 del grupo de Caminadores II, buscó favorecer la oralidad a partir un “secreto familiar”, en el cual converge la lectura de un cuento. Entre tanto, la maestra 2 de Aventureros I, desarrolló su propuesta pedagógica en torno al cuidado del medio ambiente. En estas experiencias pedagógicas se pudieron reconocer los siguientes andamiajes:

HALLAZGOS EN RELACION CON EL PRÉSTAMO DE CONCIENCIA

El préstamo de conciencia como un proceso de andamiaje, busca potenciar la oralidad de los niños desde la oralidad de la maestra, siendo éste un marco de referencia para el niño a través del cual empieza a establecer la estructuración, uso e intencionalidad de la lengua materna.

De igual forma, el préstamo de conciencia puede entenderse como un modelo, en tanto se convierte en el boceto que hace el sujeto más avanzado para que de allí el mas nuevo lo pueda retomar, dejando por sentado que “este modelaje se aleja de la tradicional copia. Enmarcado en un contexto funcional, el modelo adquiere sentido para quien aprende” (Morale, R y Bojacá; B. 2002, p. 87), proceso de andamiaje que a su vez es enunciado por Garton (1994) como:

(...)otra forma de ayuda que los adultos pueden ofrecer a los niños que están adquiriendo el lenguaje. (...) Así pues, existe una corrección explícita del lenguaje del niño y este último recibe un *input* gramaticalmente correcto. No se espera que el niño

imite directamente la forma gramatical a partir de este modelo. Más bien se espera que aprenda a partir del uso correcto del lenguaje que hace el adulto (p.58).

Puente que es desplegado por el maestro en aras de dar significado a las formas en las que el niño va apropiando y empleando el lenguaje. Se cambia así la mirada que desde la perspectiva tradicional se tiene de la enseñanza de la lengua materna sobre la replica exacta que debe realizar el niño del habla del maestro. Transformación que permite a quienes empiezan a consolidar su oralidad, explorar y diversificar las maneras a través de las cuales poner la palabra en contexto. Por consiguiente, el adulto se posiciona como un referente lingüístico importante para la construcción autónoma y con sentido del lenguaje oral, siendo un proceso dinámico y no un recetario de pasos que el niño debe seguir como copia fie o de manera lineal.

En la apuesta de la maestra 3, se ha denotado que el préstamo de conciencia que realiza, parte de la interpretación del lenguaje paralingüístico de los niños de un año de edad, tal como se muestra a continuación:

M3: el señor Lobo me dio un regalo, ¡ah ay! (Saca de una maleta una pluma) me dijo que con esta pluma del señor Búho, que es el que vela los sueños de los niños y las niñas me iba volver la risa, vamos a ver si sí. (comienza a pasar la pluma por el cuello de una de las niñas), ¿no se ríe Danna?

N1: no

M3: no, a ver vamos a hacerle cosquillas a Mathias, (al ser pasada la pluma por el cuello del niño, este se ríe) ¡ay! A él si

- A Isabella (la niña ríe cuando se le pasa la pluma por el cuello)

- A Joaquín, Joaquín venga que me dijeron que con esto me daba risa (el niño se mueve en señal de cosquilleo)

- Ah, pues a los niños les dio risa, probamos, ¿me ayudas? ¿me haces cosquillas?

N1: no

M3: ¿no?, Mathias ¿me ayudas a hacer cosquillas? A ver si me vuelve la risa, acá, en el cuello (señalándose el cuello con su dedo)

N2: el niño toma la pluma con su mano y mira fijamente a la maestra lo que le viene diciendo

- después de un lapso de silencio

N2: el niño gira su mano y su vista hacia la profesora que está haciendo la grabación

M3: ¿no?, le decimos a la profe leidy que nos ayude

- profe leidy que si nos ayudas

(La profesora que viene haciendo la grabación toma de la mano del niño la pluma y se la pasa por el cuello al personaje)

M3: la maestra se ríe fuertemente al sentir que pasa la pluma por su cuello, a lo que ella después alude, -ay si sirvió, volvió la risa-

Niños de un año
(10:55 – 12:18 –)

El andamiaje que realiza la maestra a través de su oralidad, -que en este caso parte de rescatar lo que el niño comunica desde lo gestual y corporal, para ponerlo así en sus palabras-, resulta ser un puente que estructura la maestra con el fin de que el niño logre empezar a realizar una transición entre lo paralingüístico y la palabra hablada, sin olvidar que es la forma a través de la cual se revalida su participación, reconociéndolo como interlocutor válido en las interacciones dialógicas que se desarrollan.

En esta medida, se ha denotado cómo el préstamo de conciencia está compuesto a su vez por otros tres andamiajes que jalonan los procesos orales de los niños, tal como se expondrán a continuación:

LA PREGUNTA

Este andamiaje se instaura como aspecto transversal en los procesos pedagógicos que emprende la maestra con los niños y las niñas menores de dos años, configurándose como un elemento fundamental a la hora de propiciar interacciones dialógicas con y entre los niños.

En este sentido la pregunta a nivel pragmático se reconoce como la posibilidad para hacer “una petición, una requisición, o una reconvención, entre otros” (Bojacá y Morales, 2002, p. 100) y que tiene como fin “promover procesos de pensamiento”, instaurándose así,

como una estructura específicamente dialógica, generadora de enunciados articulados con los precedentes del mismo enunciadador, o encadenados con los del interlocutor (...), enunciados orientados específicamente a una actividad que requiere una respuesta más o menos puntual, complementaria, paralela o vaga (Morale, R y Bojacá; B. 2002).

Así, la pregunta permite construir un hilo conductor a nivel lingüístico, en el que se da la posibilidad de propiciar interacciones dialógicas enmarcadas en la coherencia y la pertinencia, reconociendo que cada contexto es diferente y es en esta diferencia que se interviene de una manera particular, tal como se podrá ver en los siguientes fragmentos:

Con el propósito de enriquecer la oralidad, la maestra 1 ha propuesto compartirle a los niños los “secretos” de su familia. Uno de estos secretos está enmarcado en el gusto particular por los gatos, por ende, la maestra decide realizar la lectura de un cuento, sin embargo, como preámbulo a dicha acción, inicia explorando un objeto que le permitió descubrir el protagonista de la experiencia.

M1: resulta que hoy traje una caja mágica. ¡ah! Ustedes saben ¿qué es una caja mágica?, ¿qué será esto?

N1: Una tata mágica

M1: y ¿qué tendrá dentro?

N1: una tata mágica

M1: una qué

N1: la tata mágica

M1: una caja mágica, pero ¿qué habrá dentro?, escuchamos (mueve la caja de lado a lado)

-ah, que será lo que hay allá adentro (volviendo a mover la caja de lado a lado)

-Juan Miguel tu sabes

M1: mira y ¿qué hay alrededor de la caja mágica?

N1: un gato.

M1: ¡Oh! un gato, ¿y esto que será? (señalando con su dedo unas huellas) ¿sabes?

N1: ota tata.

M1: ¿una que mi amor?

N1: una tata

M1: y Juan Miguel, que crees que sea esto

N2: los pies.

M1: los pies, y tu que crees que sea.

N3: Los pies.

M1: ¿pero los pies de quien? ¿de quién serán estos pies?

N3: de la gata.

M1: de la gata (La maestra sonríe) ¿será que son los pies de la gata? Y ¿aquí que hay?

N1: un gato

M1: ¿y qué está haciendo?

N1: a dormir.

M1: Ah, está durmiendo

Niños de dos años

(00:28-02:19)

La interacción dialógica que emprende la maestra con los niños alrededor del objeto que trae al aula parte de la pregunta, andamiaje que busca reconocer aquellas nociones alrededor de lo que ellos están observando. Inicialmente la “caja mágica” es aquel elemento en el que se concentra la atención, para posteriormente, enfocarse en el personaje que hila toda la experiencia -en este caso el gato-, llevando de manera paulatina al reconocimiento de dicho animal por medio de indicios como las huellas de éste, fortaleciéndose a partir de allí, la construcción de la referencia.

En el fragmento anterior, se denota como la maestra va haciendo un intervalo entre preguntas abiertas y cerradas. Las primeras, tienen como objetivo indagar por información desconocida, por aquello que no es tan familiar o cercano, como es el caso de la pregunta: *¿qué es una caja mágica?*; para los niños que empiezan a consolidar la referencia alrededor del mundo, es un enunciado complejo de comprender y por ende, de dar respuesta, pues al hacer alusión de lo *mágico*, se está hablando de un aspecto abstracto y difícil de comprender para estas edades, y al no tener mayor información por parte de la maestra, los niños optan por referenciar lo que se ha enunciado previamente.

El segundo tipo de preguntas -las cerradas-, se caracterizan por puntualizar las respuesta de los niños, que en este caso van relacionadas con aquello que se encuentra en el contorno de la “caja mágica”, y que a su vez los llevan a consolidar la referencia que tienen de un animal como lo es el gato. Estas preguntas abren la posibilidad para que el niño busque una solución adecuada a aquello que se está indagando. En esta medida, las preguntas cerradas se convierten en parte del andamiaje que le permite al maestro enfocar la temática alrededor de la que se va a trabajar, con lo cual, contribuirá en los procesos que a nivel cognoscitivo se quieren afianzar, denotando la forma en que empieza a cobrar mayor fuerza en el desarrollo de interacciones dialógicas.

Como se indico anteriormente, la pregunta contribuye al reconocimiento y consolidación de aquellos elementos que convergen en el diario vivir de los niños, de los diversos objetos a los que se acercan de manera paulatina. Pregunta que busca establecer una cercanía con la imagen, permitiéndole al niño pasar al plano de lo tangible, de lo representacional con miras a apropiarlo, a volverlo parte de si; tal como se muestra a continuación:

M1: ¿cuál será este animal? (la maestra extrae de la caja un títere de gato)
N1: Mauuuu
M1: Miauuu – Miauuu (moviendo el títere por encima de la caja)
Pero ¿cómo se llamará?, Martín tu sabes cómo se llama
N1: un tato
M1: un gato (...) y ¿cómo hacen los gatos?
N1: Mauuu
M1: si como Martin (señalando el movimiento que hace el niño en el suelo) y que tal si todos hacemos como gatos, así como está haciendo Lucio, ¿cómo hacen los gatos?
Miauuu (la maestra representa al gato a través de su corporalidad, invitando con ello a que los niños la acompañen en este tipo de sistemas de representación)

Niños de dos años
(03:16-04:08)

Este puente se convierte para el maestro en el medio a través del cual, el niño va consolidando y ampliando la referencia sobre el propósito trazado para la acción pedagógica, involucrándolos de manera activa en el desarrollo global de la experiencia. Además, se reconoce como un andamiaje que le permite a la maestra, por un lado, conocer las construcciones que han realizado los niños alrededor de un elemento en particular, y por el otro, propiciar interacciones no solo entre maestro-niño, sino entre niño-niño, validando así los aportes que a nivel oral van haciendo cada uno de ellos.

De igual manera se hace notorio como la maestra pone en juego los tres niveles de representación (icónica, enactiva y simbólica) como sistemas por medio de los cuales se favorece la construcción de la referencia en los niños, quienes se apropian de manera significativa de aquello que se está trabajando a partir de lo que se ve, se escucha y se representa a través de lo corporal. En este sentido, se le permite al niño actuar de forma activa sobre los elementos, objetos, o en este caso, la referencia del animal que se está abordando, reconociendo además, que es de vital importancia para el niño menor de tres años, el uso de estos tres niveles en la consolidación del conocimiento.

El ejemplo anteriormente citado, da la posibilidad a su vez de reconocer como la onomatopeya llega a ubicarse como un uso oral predominante en la necesidad de los

niños en su proceso de crecimiento de la referencia, siendo la maestra, una figura vital en el jalonamiento de elaboraciones nuevas, así, la onomatopeya se ubica como parte de la representación del niño frente a su realidad, entendiendo por representación un “conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos” (Bruner, 1984 pág, 122) por lo que es posible representar distintos sucesos “por las acciones que requieren, mediante una imagen, mediante palabras o con otros símbolos. Habría una gran diversidad de subtipos en cada uno de estos tres medios: el enactivo, el icónico y el simbólico. La representación de un suceso siempre es selectiva” (Bruner, 1984, pág 122) por lo que para el uso de la onomatopeya, la imagen (representación icónica) llega a ser fundamental para la construcción de referencia, dado que en el ejemplo anteriormente citado, el sonido “miauuu” conlleva una imagen mental que el niño ya ha apropiado, participando desde una representación icónica (imagen)-auditiva (sonido) que lo motiva a señalar la imagen del gato.

Así también, la representación enactiva viene a hacer parte del uso de la onomatopeya por parte de los niños, en la medida en que se valen de la acción para representar algún referente y acompañar la onomatopeya, es por ello que “el principio de selectividad suele estar determinado por el propio objetivo de la representación, es decir, aquello que nos proponemos hacer al representar algo” (Bruner, 1984, pág 122) valiéndose de estas formas de representación para participar del proceso de crecimiento de la referencia, siendo relevante la mediación de la maestra.

En el caso de la maestra 2, viene trabajando con niños de dos años y medio alrededor de la contaminación, problemática que se aborda desde una tipología textual

como la noticia. En las interacciones dialógicas²³ que se instauran con los niños, se pretende partir de allí para rescatar sus saberes en torno a lo que se ha indagado sobre el medio ambiente, a través de diversos medios de comunicación, de allí que la pregunta sea el medio por el cual se reconocen dichas indagaciones, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

M2: me encontré una noticia, ¿esto son noticias?, yo me encontré esto en el salón de los Aventureros I, ¿saben qué son? ¿Ustedes saben que es esto? ¿Qué es esto? (mostrándoles un friso que toma con sus dos manos)

N1: un elefante

M2: es un elefante, ¿dónde está?

N1: una tortuga

M2: ah, es una tortuga, oye ¿qué le pasa a la tortuga que esta ahí?

N1: está ahí en la noticia

M2: ah es que también tienen otra noticia

N1: ...comía pasto

M2: comía pasto, y ¿qué le paso a esta tortuga?

N1: no comía pasto

M2: no comía pasto, y se enfermo esa tortuga por no comer pasto

Niños: le hizo daño

M2: le hizo daño, pobrecita esa tortuga...

*los niños siguen hablando de manera simultánea, por lo cual no se entiende lo que dicen, a lo que otra maestra entra a hacer la aclaración.

M: que solo las vacas comen pasto

M2: solo las vacas, y ¿las tortugas que comen? ¿Quién sabe qué tiene que comer para estar bien? (Haciendo el movimiento de comer con sus manos).

²³ Se asumirá a partir de aquí el concepto de interacción dialógica, ya que permite establecer el diálogo con niños de primera infancia, diálogos en tanto se asume la interacción desde una perspectiva diferente a la instruccional de la escuela tradicional, ya que se reconoce al niño desde otro lugar, a partir de la cual se tiene en cuenta su voz, entendida esta no de forma literal, sino como posibilidad de ser reconocido como un otro y en esa medida su gesto también hace parte de su “voz”

N2: pasto

M2: también pasto

M: mira lo que está diciendo, Gabi ¿qué?

*la niña responde pero no se escucha lo que dice.

M2: zanahoria, ay oye.

N3: le duele la barriguita

M2: y eso es una noticia también

Niños de dos años y medio
(01:04 – 02:16 –)

Como se ha aclarado anteriormente, las interacciones a nivel oral que se dan entre maestro-niño, se mueven desde dos tipos de preguntas: las abiertas y las cerradas. Sin embargo, se ha reconocido de manera particular, que en esta interacción dialógica prevalece la cerrada, siendo las características orales de los niños las que permiten hacer uso de este tipo de preguntas, pues sus respuestas se dan desde un marco más amplio, frases compuestas que permiten construir una secuencia con sentido, desde donde se reconocen aquellos saberes que han consolidado.

Cabe aclarar que la maestra 2, como propósitos a alcanzar a partir de su acción pedagógica, ha situado la pregunta como andamiaje fundamental, de allí que la establezca como parte de su ejercicio docente, tal como se expone en su planeación “Asumir la pregunta como la estrategia discursiva que permita promover interacciones dialógicas, relaciones e inferencias en los niños y niñas alrededor del problema presentado” (M2), estrategia que se pone en juego de manera intencional, puesto que la maestra tiene la claridad sobre el sentido del uso de la pregunta en situaciones comunicativas para favorecer la oralidad de los niños menores de tres años.

En ese sentido, se reconoce que la maestra al emplear la pregunta como forma de problematización del saber, permite que los niños hagan relaciones con respecto a aquello que sucede en su entorno, una problemática enmarcada en el cuidado por el medio ambiente y los animales, la cual los lleva a adentrarse en la búsqueda de situaciones de vulneración para ser expuestas en el colectivo; promoviendo así, un espacio donde se visibiliza lo encontrado y se dialoga sobre ello. Un ejercicio de conciencia, en donde los niños denotan que los animales se pueden enfermar si no se alimenta, si no son cuidados, resaltando por ende, su tipo de alimentación y lo que puede suceder si ello no se les suministra -“*le duele la barriguita*”-, y que cobra relevancia en la medida en que se parte de la realidad, de lo que se puede ver e indagar en información mediática como la encontrada en las noticias.

La maestra 3 por su parte, ha propuesto para su acción pedagógica representar un cuento, iniciando por dar a conocer el personaje central del texto, que en este caso es un gato, punto de partida para empezar a generar una serie de preguntas que pretenden darle desarrollo a lo planteado, tal como se denota a continuación:

M3: ¿de qué vendré disfrazada?

N1: la niña hace un enunciado poco comprensible y se toca los cachetes y la nariz.

M3: si ¿que tengo en la cara? y ¿en la nariz?, miren tengo bigotes, ¿Bigotes como quién? ¿Quién tendrá bigotes?, les voy a dar una pista, estoy disfrazada de un animal que hace Miau – Miau, ¿un qué? ¿Cómo hace ese animal? ¿Cómo se llama? ¿Cómo se llama ese animal Danna? Miau – Miau de un gato, ¿cómo hacen lo gatos?

N1: Miau

M3: Miau- Miau y hoy voy a ser la gata Luna y les va a contar un cuento esa gata, ¿listo?

N1: si

M3: sí, bueno, había una vez una gata que se llama Luna (señalándose a sí misma), pero adivinen que le pasó a Luna (la maestra empieza simular un llanto)

N2: na, nana, na – no, no, no (el niño la mira fijamente)

M3: está muy triste Joaquín, adivinen que le paso, es que algo se le perdió,

venga miramos por acá, ¿está por acá? Noo (la maestra empieza a recorrer todo el salón en acción de búsqueda)

- Miau, Miau a ver por acá, no, ¿lo tendrá Isabela?, no.

- A ver, Miau - Miau, Mathias no lo tiene

- A ver Joaquín, ¿usted lo tiene?, lo que se me perdió.

N2: e pelo, e pelo

M3: ¿el perro?, no, a mi no se me perdió un perro

- adivinen que se me perdió

N1: la niña hace un enunciado poco comprensible, mientras señala con sus

dedos la cara de la maestra, terminando con la palabra ojos

M3: ¿los ojos se me perdieron? ¡ay! no tengo ojos entonces (tapando con las manos sus ojos)

N1: no

M3: ¡ay! si tengo ojos, Miau -Miau, estoy muy triste porque se me perdió la risa, ¿cómo es cuando uno se ríe? ¿Cómo hace?

Niños de un año

(00:08 - 02:26 -)

En un primer momento la maestra hace uso de la pregunta como medio por el cual establecer aquella referencia alrededor de un personaje central, preguntas que en algunos casos llevan indicios o elementos a los que el niño puede dar respuesta, por ejemplo: *¿quién tendrá bigotes?*, pero que a su vez, son muy amplias o poco precisas para las edades en las que se encuentran, ya que a la edad de año y medio los niños aún están afianzando aquellas referencias alrededor de los objetos del mundo, por lo cual no poseen un amplio espectro de nociones para hacer una relación precisa.

No obstante, se reconoce cómo la maestra realiza variaciones a las preguntas que se van dando en el transcurso de la experiencia, las desestructura, cambia su foco, retoma elementos enunciados previamente y los convierte en interrogantes, hace intervalos entre abiertas y cerradas, y cambios constantes con miras a que el niño haga una confirmación de aquello que se viene enunciando. De igual manera, se observa cómo la maestra lee los niños a nivel corporal, hallando allí las respuestas a las

preguntas realizadas, interpreta lo que se comunica desde lo paralingüístico *-la niña hace un enunciado poco comprensible y se toca los cachetes y la nariz - si ¿que tengo en la cara? y ¿en la nariz?, miren tengo bigotes, ¿Bigotes como quién?-* un lenguaje que prevalece en estas edades y por ende, se posiciona como el medio a través del cual se instaura una comunicación tanto con el adulto como con todo lo que los rodea.

Se puede decir entonces, que la pregunta en estas edades permite que el niño más allá de dar una respuesta correcta o incorrecta, pueda cuestionarse, inquietarse por aquello que la maestra enuncia, hacer conexiones que le den la posibilidad de enriquecer sus construcciones alrededor del mundo; de esta manera, es claro que desde las interacciones dialógicas dadas entre sujetos de forma bidireccional, es posible ampliar experiencias en su relación con el mundo.

Las preguntas que aparecen en cada una de las secuencias didácticas propuestas por las maestras, se constituyen como estrategia discursiva que permite entablar una interacción dialógica, por medio de la cual se evidencia una progresión temática con concordancia y coherencia en relación a lo que se ha trabajado en el aula. Un andamiaje que se reconoce de manera transversal en las acciones de las maestras, posicionándose como el medio por el cual se dan los mayores jalonamientos, buscando que el niño encuentre en la oralidad el medio por el cual comunicar aquello que piensa y siente.

LA EXPANSIÓN SEMÁNTICA

La expansión semántica se instaura como un proceso de andamiaje para el desarrollo del lenguaje oral, en el que, a través de la situación comunicativa entablada

con los niños, la maestra busca pedirles a éstos, mayor información alrededor de lo que se enuncia inicialmente. Así, se pueden hacer preguntas que interrogan sus intervenciones orales, y contribuyen a reelaborar el pensamiento y con ello sus próximas respuestas. De esta manera, se busca pedir mayor información alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular, ampliando la referencia alrededor de los objetos y situaciones que van apareciendo.

En el desarrollo de su apuesta pedagógica, la maestra 1 nos muestra como al poner en juego su lenguaje oral, se denota el papel que ocupa la expansión semántica con el fin de potenciar la lengua materna, tal como se expone a continuación:

M1: ¿Y donde esta Imanol?, ¿donde está Imanol el caracol?, ¿dónde está el caracol?, tu sabes Ana

N1: gata (señalando la imagen del gato)

M1: Él es el gato Lucas y aquí esta Imanol el caracol (señalando con el dedo la imagen del caracol) y donde esta?

N2: aquí

M1: si míralo, aquí esta (volviéndolo a señalar)

N2: ahí esta

M1: es Imanol el caracol. Y donde esta Imanol, ¿que será esto que esta por acá?

N2: uuuu-una tata

M1: ¿una taza?

N1: una taza

M1: si, será que esta en una taza?

Niños: nooooo

M1: entonces donde esta?

N1: esta en la taza

M1: Aaah, esta es la taza y esto que será

N1: zapatos

M1: los zapatos, así como los de nosotros, miren

N1: nosotros, mira

M1: ósea que gato e Imanol, están en un cuarto donde hay unos zapatos

Niños de dos años
(10:22- 11:36)

En ese sentido, es evidente la forma como la maestra -a partir de un espacio de lectura-, propicia situaciones a través de las cuales le permite a los niños exponerse a nivel oral, entretejiendo poco a poco con ello el bagaje lingüístico que sea consolidado,

reconociendo cómo los niños se van involucrando en dicha acción discursiva con mayor fluidez gracias a la palabra y a aquellos aportes que realizan cuando se trata de dar respuesta a una pregunta o de relatar lo que viene sucediendo.

En este caso, la expansión semántica que realiza la maestra a partir de su voz, pretende que los cortos enunciados que hacen los niños de aquellas imágenes que logran leer, sean retomados por ella, disponiéndolos en un contexto semántico más amplio, dándoles a conocer todo un escenario lingüístico desde el cual se han situado sus palabras entrelazadas para dar sentido tanto a lo que ha dicho como a lo que se encuentra en el cuento y lo narrado allí.

A partir de la situación comunicativa que propone la maestra, se logra identificar la repetición literal, que es establecida por Bojacá y Morales (2002) como una “reproducción del discurso completo o fragmentado del interlocutor guardando idénticas todas sus características léxico gramaticales” (p. 105) y que en este caso hacen los niños de lo enunciado por la maestra, en la necesidad de apropiarlos e interiorizarlos de tal forma que puedan ser utilizados en otros contextos comunicativos, tal como se muestra en el siguiente fragmento :

la maestra lee el cuento:

M1: “¿dónde está el caracol?”

N1: “acá caracol” señalándolo en el cuento

M1: “siii” sonriendo...” ¿Qué pasa con ellos?

los niños se quedan en silencio observando el cuento (...)

M1: “¿Qué pasa?” (...)

M1: “¿Tienen qué?” temblando y demostrando temor con sus gestos... los niños aún están en silencio observando... “tienen miedo... tienen miedo porque están cayendo muchos rayos” señalado las imágenes del cuento.

Desde el ejemplo expuesto, la repetición literal de los niños, no hace parte de una reproducción mecánica de los enunciados, pues obedece a una intencionalidad del niño por apropiarse elaboraciones de la maestra que le permitan comprender la situación que se presenta y además le posibilite hacer uso de ellos en otros contextos comunicativos, por tanto, Bruner (1986) desde un contexto familiar en un estudio de caso, plantea que para esta situación “el niño está tratando de contestar una pregunta. La etiqueta de la madre le proporciona un modelo para hacerlo. Pero la palabra modelo es para ser usada como respuesta a una pregunta, no como una imitación de la madre. El niño está respondiendo a la intención de la pregunta de su madre” (p. 84) Este planteamiento, resulta apropiado para el ejemplo citado, pues el adulto, que para el caso de esta investigación, resulta ser la maestra, asume enunciados que el niño retoma desde su intención por comprender y buscar respuesta a alguna situación, en relación al ejemplo descrito, el niño no responde a la pregunta por ¿Qué pasa? por parte de la maestra, pues seguramente no comprende el significado de este cuestionamiento aún, repetir la pregunta, permite al niño apropiarse un modelo que le es útil para participar del evento comunicativo y apoyarse en la maestra para encontrar continuidad en la conversación, modelo que probablemente utilice en otras interacciones de las que haga parte.

En el caso de la maestra 2, en cuanto a la expansión semántica, es notorio como a través de la representación icónica que trae consigo la noticia, permite entablar una conversación a partir de la cual se jalonen procesos a nivel oral, así como se evidencia en el siguiente fragmento:

M: pero esa noticia ¿de qué es?

M2: ¿de qué es? Perlita sabe, mira ¿qué es esto que hay aquí? ¿qué es este lugar? (señalando una imagen que se encuentra en un friso)

N1: ¿qué es este lugar?

M2: ¿qué es este lugar?

N1: ¿qué es este lugar?

M2: oye, porque ahí hay mucho también, ¿qué hay ahí?

N1: agua

M2: agua, hay mucho agua cierto Christopher

N1: si

M2: y tu has ido a un lugar donde hay tanta agua

N1: tanta agua

M2: si, ¿has ido a un lugar así? (haciendo énfasis en la imagen)

N1: el lugar es agua mucha

M2: es mucho agua

N1: muchas agua

M2: oye, donde yo vivo en la costa hay mucha agua, hay un mar inmenso lleno de agua

M: y ¿tu te tomas esa agua?

M2: ay no, ay no eso sabe raro

N1: ¿tomas esa agua de la piscina?

M2: también si, a esa también he ido, a la piscina que también hay agua, tienes razón.

Niños de dos años y medio
(05:31 – 06:31)

En este apartado se evidencia una interacción dialógica que en la medida en que se desarrolla, le permite al maestro ir haciendo ampliaciones de las cosas que se enuncian por parte de los niños, *-¿qué hay ahí? - agua - ¡agua!, hay mucha agua... donde yo vivo en la costa hay mucha agua, hay un mar inmenso lleno de agua -*, en el que la noción de espacio y de cantidad es retomada como punto de partida para

contextualizar el lugar desde el cual se retoma el elemento (agua) al que se hace alusión por parte de los niños, y por consiguiente poder realizar la expansión desde dicho marco. Situación que permite comprender con mayor exactitud el tema que se está tratando, pero que a su vez, da paso a que el niño logre realizar una correlación, entre lo discutido en el aula y su experiencia previa, la cual conecta de forma coherente.

Así mismo, se ha denotado que la frase “*es agua mucha*” -una forma de expresión característica de los niños de dos años y medio, quienes hacen uso del lenguaje a través de oraciones que se componen de mayores elementos- le da la posibilidad a la maestra de hacer una contención a nivel sintáctico, lugar desde el cual reestructura lo enunciado por el niño, pues al responder “*es mucha agua*”, la maestra le muestra la estructuración de la frase, que posteriormente el niño vuelve a usar de manera organizada.

En este sentido, el maestro es quien permite a partir de su oralidad que el niño reorganice las oraciones que logra hacer, dándole un nuevo orden a lo que se expone a través de la palabra y mantener con ello el sentido de la expresión, reconociendo así que, como lo postula Bruner (1986), “el niño y la niña están adquiriendo las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales” (p. 19), por ende, el apoyo del maestro es fundamental.

La maestra 3, quien trabaja con niños de un año y medio de edad, aunque no se le observa que de manera frecuente haga uso de este tipo de andamiajes, en las líneas siguientes se denota un ligero indicio de lo que se podría reconocer como expansión semántica:

M3: Danna Gabriela ¿usted ha visto mi risa?

N1: si

M3: ¿en donde está?

N1: la niña se gira y levanta una almohada en señal de que ahí puede estar lo que se esta buscando

N2: e fue

M3: ¿se fue? ¿Para donde se fue?

N2: el niño hace un enunciado poco comprensible

M3: ¿está en la casa?

N1: si

M3: ¿será?

Niños de un año
(05:15 – 05:26)

La maestra en esta oportunidad retoma lo enunciado por el niño para dar respuesta a los cuestionamientos que se le plantean, para puntualizar lo que éste ha manifestado; de igual manera, se reconoce que la maestra al enunciar “¿se fue? ¿para donde se fue?”, busca denotar que el niño quiere hacer referencia a un espacio diferente y por ende, se hace mención de un lugar distinto al aula donde se encuentran, tratando de hacer un contraste, una diferenciación espacial entre el aquí y el afuera. Esto puede parecer un tanto arbitrario, pues el niño pudo estar haciendo alusión a otro tipo de situación, que al no realizarse una reconvención por parte de la maestra para saber si ello es lo que se busca decir, hace del préstamo de conciencia un apoyo más intuitivo; sin embargo, es lo que en este primer momento permite reflexionar al equipo de maestras para que a partir de este tipo de situaciones, se logren dar transformaciones de manera consciente en sus intervenciones pedagógicas.

El recorrido que se ha hecho alrededor de la expansión semántica, permite resaltar la forma en que cada maestra lo lleva a cabo de manera diferente. Particularidad en la que se puede reconocer que implícitamente en las situaciones comunicativas que se dan en el aula, se empieza a crear la necesidad de ampliar el marco lingüístico de los niños, para enriquecer la comunicación que se establece entre éstos y la maestra. Andamiaje que ha permitido realizar ampliaciones de aquellos saberes iniciales que tienen los niños, lo que amplía las referencias del mundo y con ello el lenguaje.

LA REFORMULACIÓN

La reformulación se puede concebir como una “reelaboración del discurso” (Morale, R y Bojacá; B. 2002, p.103), una organización que realiza el par más avanzado de la enunciación realizada por el sujeto que viene enriqueciendo sus construcciones de la lengua materna, sin dejar de lado su función como indicador “que conducen a reformular el discurso en términos de una explicitación, aclaración, explicación o justificación de las ideas expuestas de manera inmediatamente anterior” (p.103), permitiendo así, que se ordene u organice lo dicho, ampliando a su vez lo expuesto, tal como se busca hacer en el siguiente fragmento:

M1: mira Lucio Martin, mira. (la maestra sigue leyendo el cuento) “el viento soplaba tan fuerte, que nuestros amigos salieron volandooo”

N1: ¿volando?

M1: Si, “y Lucas se agarro a un árbol, pero de poco le sirvió” – ¡ay mira!, estaba muy fuerte, muy fuerte, así (les da a los unos un gran soplo en la cabeza) muy fuerte ese viento, ¡aaaayyy!

Y Lucas ¿de qué se agarro? ¿Ustedes recuerdan de que se agarro Lucas? ¿De qué? ¿Qué es esto Juanmi? (señalando la imagen del cuento con su dedo) ¿qué es esto? ¿Ana qué es esto que esta por aquí?

N2: paloma

M1: una paloma y ¿en dónde está la paloma?

N2: allá (señalando rápidamente la parte superior del cuento)

M1: allá en qué, ¿qué será este? ¿qué será esto que esta por aquí? (señalando con su dedo el objeto donde esta posado el animal)

N3: el huequito

M1: el huequito

N2: un huequito

M1: un huequito, que está en el... árbol, mira en el palito del árbol (señalando con su dedo nuevamente la imagen que se encuentra en el cuento), como los arboles que tenemos acá en el parque, míralos, ven los miramos.

Quieres ver Ana Isabela, ven te ayudo.

N1: quiero ver

M1: “el gato Lucas se agarro de un palo de un árbol” ¿quieres ver Juan Miguel?, a ver mira, allá están los arboles, ¡ay! Se parecen a este palito del árbol

Niños de dos años de edad
(14:00-15:47)

En este fragmento se puede apreciar como la maestra a partir de diferentes preguntas, busca llevar a los niños al reconocimiento de un elemento del que se hace alusión en el cuento, la rama de un árbol, en el que aparece la reformulación como el medio a partir del cual se organiza lo que los niños van enunciando de manera suelta y paulatina tras cada cuestionamiento, organizando lo enunciado en un marco lingüístico más amplio, en el que converge lo expresado por uno de ellos, permitiendo así, consolidar la referencia alrededor de este objeto.

De igual manera, la maestra hace uso del *ejemplo*, al traer a colación lo que está en el entorno, dándole la posibilidad a los niños de contrastar y relacionar la imagen con el objeto real, llevándolos de esta forma a realizar una reformulación tanto a nivel lingüístico como conceptual, en el que se amplían y reelaboran los enunciados y con ellos los referentes que se tienen del mundo.

En la situación propuesta por la maestra 2 fue un tanto más complejo hacer evidente este tipo de andamiajes, sin embargo, se ha logrado identificar un fragmento que da cuenta de este proceso, tal como se puede ver a continuación:

M2: oye esas noticias de que son, ya me comentaron la de la tortuguita, y ¿las otras de qué son?, esas no las conozco.

M: qué paso con el tigre, contémosle a Bernice, qué paso con la noticia del tigre

M2: ¡ay si!, ¿qué paso?

M: que paso Sara con la noticia del tigre

M2: a ver yo miro, me vas a contar ¿qué paso ahí?

N1: uno señores

M2: unos señores, ¿qué paso ahí a ver?

*no es entendible lo que viene narrando la niña alrededor de la noticia

M2: ¿se comió los tigres?

N2: se comieron tigres

M2: ¿se comieron los tigres?

N2: se comieron los tigres

M2: ¡ay! Pobrecito ese tigre, oye. ¿cómo así? Eso si me pone a mí triste. (...) ay oye, es verdad lo que me cuentan, ¿si es verdad?

M: es que se estaban comiendo los tigres

N2: comiendo los tigres

M: ya no, bueno, un poquito menos, ya hay más tigres

Niños de dos años y medio

(07: 20 - 08:27)

En este fragmento se evidencia entonces, la forma en que se da cabida a la voz del niño y se le permite contar aquello que han encontrado, que ha sido significativo para sí en la temática que se aborda; de igual forma, se brinda espacio a los niños para que narren a sus pares y a las maestras lo que se indagó (aunque en este fragmento no fuera audible). Punto central para entrar a establecer la reformulación como medio de

aclaración de aquello que se ha expuesto por parte del niño, ya que no es del todo comprensible.

Para el caso de la maestra 3, fue posible reconocer que establecer una problemática como punto de partida en la acción pedagógica, permite propiciar una situación distinta, en donde la reformulación media en las interacciones comunicativas que se dan entre maestro y niño:

M3: ¡ay! se me perdió la risa, yo no la encuentro ¿qué puedo hacer Danna?, Isabella ¿qué puedo hacer para recuperar la risa? ¿qué puedo hacer Danna Gabriela?

N1: la niña hace un enunciado poco comprensible

N2: zapato (la niña se sienta y se quita el zapato, enseñándoselo a la maestra)

M3: ¿quitarle un zapato?, ¿si?, ¿será que si me quito un zapato me vuelve la risa?

N1: si

M3: ¿si? Esperen a ver me quito el zapato, (después de quitarse el zapato, empieza a simular el llanto) nooo

N3: el otro, el otro, el otro

M3: ¿el otro?, a ver, vamos a quitarnos el otro zapato (de nuevo simula el llanto) ay noo, no Joaquín, que hago

N1: e patos

M3: te vas a quitar los zapatos a ver si a mi me da risa

N1: si (la niña se empieza a quitar los zapatos)

M3: a ver, quítate los zapatos a ver si a mi me da risa.

- a ver, vamos a quitarle los zapatos de Mathias a ver si a mi me da risa, (la maestra a simular el llanto moviendo la cabeza) ¡ayyy! no

la maestra le quita el zapato del pie derecho, cuando paso al pie izquierdo el niño le manifiesta con su cabeza que no, que no es de su agrado el despojarse de su prenda, a lo que la maestra lee su gesto, decide abstenerse y hacerlo con otra de las niñas)

- a ver los zapatos, ¡ayyy no!, todavía no, estoy más triste, todavía no.

Niños de un año
(02:32 – 04:09)

La reformulación que se puede evidenciar en este fragmento se establece a partir del lenguaje paralingüístico, de allí, que la maestra retoma una situación propiciada por una de las niñas para generar la comunicación, en el que se hace mención de un objeto (zapato) para conllevar una dialogicidad, buscando corroborar o aclarar si aquello que se enuncia por parte de la niña, es a lo que se quiere hacer alusión como respuesta a la problemática que se ha presentado. En este sentido, la maestra lo ubica en un marco enunciativo más amplio, haciendo una relación entre lo que se ha narrado frente al tema con aquello que surge en la interacción, propiciando de esta manera la participación de los niños, dándole sentido a lo que ellos traen a colación.

En ese sentido, se reconoce que lo expuesto por el niño a nivel corporal permite que la maestra redireccione lo que se ha venido hablado, dándole cabida a las hipótesis que se hacen, produciendo de esta manera un efecto en aquello que se viene trabajando. De allí que la reformulación se situó como el medio por el cual, no solo se reorganiza lo que se enuncia, sino que abre la posibilidad de incorporar en la interacción dialógica, nuevos componentes que permitan dotar de sentido los enunciados de los niños.

En cada una de las secuencias didácticas realizadas y analizadas colectivamente por las tres maestras, se logró evidenciar como el uso de la reformulación con niños menores de tres años genera interacciones dialógicas significativas para la estructuración de enunciados con sentido, ya que el maestro al realizar una devolución de forma ordenada y consistente de un enunciado, le posibilita al niño estructurar el orden e intencionalidad de aquello que busca comunicar.

Sin embargo, que el niño se comunique desde un lenguaje paralingüístico o con frases no tan estructuradas, hacen que la reformulación o reorganización de lo enunciado no sea un proceso sencillo, pero ha permitido denotar su pertinencia en el uso oral de las maestras con estas edades, ya que les da la posibilidad de ordenar lo que se construye lingüísticamente, haciendo aclaraciones de lo que buscan comunicar. De allí, que se rescate como una ayuda en términos de Garton (1994), que empieza a aparecer en el quehacer del maestro desde el campo del lenguaje, que al ser reconocido como andamiaje, permite jalonar el proceso de los niños a nivel oral, llevar a las maestras a hacer un uso intencionado de este tipo de andamiajes, con miras a enriquecer las acciones pedagógicas que se proponen para los niños menores de tres años.

En los conversatorios semanales fue posible identificar los andamiajes que hacen parte de la práctica pedagógica de las maestras en el campo de lo oral y comprender con mayor profundidad a qué se hace alusión cuando se habla del préstamo de conciencia, teniendo en cuenta que, lo que se busca es ser conscientes de cómo y para qué se oraliza en las interacciones con los niños dentro o fuera del aula, con el propósito de que ello se convierta en un aprendizaje significativo, desde donde se desplieguen acciones en las que se haga uso de manera intencional de los anteriores andamiajes, con miras al enriquecimiento de la lengua materna en los niños menores de tres años.

MIRADA ALREDEDOR DEL LENGUAJE

A lo largo de las acciones pedagógicas que propusieron las maestras para enriquecer las construcciones en torno a la oralidad por parte de los niños, se denota que a través del uso que se da del lenguaje, se puede hacer referencia a funciones como la

cognitiva, comunicativa y estética. Si bien, no son objeto central del ejercicio investigativo, el poder reconocer como los diferentes andamiajes favorecen dichas funciones, contribuirá a que el maestro sea consciente del impacto que trae consigo el uso intencionado de los apoyos que realiza a través de su oralidad para favorecer el desarrollo de los niños. A continuación se hará mención de las tres funciones del lenguaje que convergen en el ejercicio pedagógico de las maestras.

Con respecto a la función cognitiva, se promueve de manera permanente en cada momento de las tres apuestas pedagógicas, ya que se reconoce que los niños menores de tres años están en la construcción y ampliación de la referencia, aquella negociación de significados a partir de las cuales se consolida con mayor delimitación objetos, elementos o animales que convergen en el mundo, sin embargo esto no es lo único, la referencia a su vez es “una forma de interacción social que tiene que ver con el manejo de la atención conjunta. No es simplemente una relación entre algo en la cabeza de una persona y algo en el mundo” (Bruner. 1986, p. 66) es el medio por el cual dos personas establecen una intercomunicación (una con un bagaje más amplio que la otra) alrededor de un elemento en particular, a partir del cual se empieza a dar intercambios, y con ello, se afiance el saber de quien hasta ahora lo está consolidando, tal como se expone a continuación con el siguiente diálogo:

1. M1: y ¿cuál será este animal?

N1: Mauuuuu

M1: Miauuu – Miauuu, pero ¿cómo se llamara?, Martir tu sabes cómo se llama.

N1: un tato

M1: un gato

2. M1: y ¿qué tiene este gato?, miren aquí, ¿qué tendrá este gato? ¿qué será esto? ¿qué será? (señalando el rostro del títere)

N2: un ratón

M1: ¿un qué?, ¿qué será esto que tiene el gatico? (tocando los bigotes del títere)

N1: un pelo

M1: ¿un pelo?, si, ¿será?

N1: un pelo

M1: un pelo

En este sentido, se reconoce como el lenguaje en cuanto a la relación que establece con el conocimiento, se ve favorecido en la medida en la que el apelar a lo icónico permite al niño tejer una relación de aquello que ve, con el referente que ha construido, en el que la maestra al pedir mayor información a través de la pregunta, busca que dicha construcción se situé, en este caso desde lo que el niño puede observar en el títere.

Al ponerse en juego los sistemas de representación del lenguaje por parte de las maestras, se logra establecer como lo enactivo, icónico y simbólico confluyen en las acciones pedagógicas con niños menores de tres años, dispositivos que se hacen necesarios en el trabajo con esta población, ya que es a partir de ellos que los niños construyen la referencia del mundo, permitiéndoles comprender aquello que se propone hacer o conocer, ya que les permite actuar sobre el saber que se busca construir. Al hacer uso el maestro de dichas representaciones, le dan la posibilidad al niño de hacer relaciones de manera integral, ya que al ver, escuchar y hacer una representación de aquellos objetos, elementos o conceptos a trabajar, aporta a la consolidación de la significación y con ello a la apropiación de dichos saberes.

Así los niños pueden hacer relaciones entre lo que se ve a través de imágenes o lo que se escucha por medio de un icono auditivo, con las referencias que a nivel cognitivo han venido haciendo, acrecentando aquellos saberes del mundo que los circunda. De allí que se reconozca como el lenguaje y la cognición mantienen una relación estrecha y permanente, tal como lo expone Vigostky citado por Garton (1994) “el lenguaje es un componente necesario en el desarrollo cognitivo. Concretamente, el lenguaje es entendido como un sistema de representación, un sistema que media en el desarrollo cognitivo” (p. 15) es el medio por el cual se establece un saber sobre las cosas, permitiendo realizar asociaciones y discriminaciones de aquello a lo que se vienen acercando.

En cuanto a la función comunicativa, es a partir de la cual los niños empiezan a tener una interacción desde el lenguaje con el adulto de manera inicial, para luego empezar a darle paso a sus pares; intercambios que denotan las formas a través de las cuales se comunican, esa capacidad del niño para dar a conocer lo que desea, quiere y piensa. Se reconoce en este sentido como al propiciar diversas situaciones comunicativas se le da la posibilidad al niño de hacer una construcción alrededor del uso del lenguaje, a establecer en que contextos se emplea, a que personas se dirigen, pero sobre todo, a reconocer la intencionalidad con la cual busca transmitir un mensaje.

N1: la mía se quedo en la (no es comprensible el termino de la frase)

M2: ¿señora?

N1: la mía se quedo en la (hay interrupción por voces externas por lo que no es comprensible el termino de la frase)

M2: qué yo no te entiendo, qué es lo que me dices, hablame más durito

N1: mis fotos se quedaron (hay interrupción por voces externas por lo que no es comprensible el termino de la frase)

M2: tus fotos se te quedaron, ah bueno, pues vamos a encontrarlas y después venimos y las compartimos, ¿si?.

Niños de dos años y medio
(05:07 – 05:30)

Función que interviene en la consolidación del para qué del lenguaje, de comprender el sentido con el cual se hace uso, de poner en juego lo que se ha venido consolidando, lo cual “supone aprender cuándo y dónde usar esos significados convencionales, en que situaciones sociales son consideradas apropiadas o inapropiadas ciertas palabras” (Bruner citado por Garton, p. 18) gestos o acciones corporales que entren a hacer parte de una interacción dialógica que este enmarcado en la pertinencia.

De igual manera, es notorio como la función comunicativa aporta a la construcción de la intersubjetividad. Al propiciarse una interacción comunicativa entre los sujetos, se genera un compartir de significados que dan sentido a lo que es enunciado el uno al otro; ese es el caso de la relación que se instaura entre el niño y la maestra, en el que esta último “atribuye un significado a las expresiones faciales de los niños, a los movimientos de sus manos, a su modo de mirar, y atribuyen un significado social a las pautas de comportamiento infantil autónomo” (Rogoff, 1993, p. 108) un adulto que al poner en juego lo que retoma de lo enunciado por el niño, lo pone en un marco de referencia, posibilitando que éste enriquezca el uso del lenguaje oral.

Se hace necesario en este sentido, que la maestra al comprender el acto comunicativo y lo que el niño quiere dar a conocer, busque potenciarlo y establecerlo según su intencionalidad. De allí que éste “trate de ajustar su atención a los intereses y nivel de comprensión del niño, con el fin de lograr una comprensión mutua” (Rogoff, p. 113) una interacción que favorezca las construcciones que hacen quienes se vienen posicionado en el mundo, una relación que permita reconocer el sentido de lo que se

dialoga, posibilitando el establecimiento de una relación comunicativa coherente y significativa.

Finalmente, se puede apreciar que la función estética es promovida a través de estas interacciones dialógicas, pero básicamente por parte de una de las maestras, quien realiza la representación de un cuento a partir de la personificación de la protagonista central del cuento, hilando desde sí misma la historia, pretendiendo mostrarle a los niños como un texto escrito se vuelve acción, se vivifica con el propósito de que ellos a través de esta apuesta logren reconocer otras formas de usar el lenguaje, un lenguaje enmarcado en lo gestual y lo corporal. Es la posibilidad de resignificar las referencias que ya han construido, crear mundos posibles que se apropian mejor a través de formas de representación diferentes a la palabra como son el cuerpo y la imagen, que conjugadas contribuyen a la ampliación de esas referencias, a promover la capacidad de imaginar, uno de los propósitos centrales de esta función del lenguaje.

M3: Míau- Míau y hoy voy a ser la gata Luna y les va a contar un cuento esa gata, ¿listo?

N1: sí

M3: sí, bueno, había una vez una gata que se llama Luna (señalándose a sí misma), pero adivinen que le pasó a Luna (la maestra empieza simular un llanto)

Niños de un año
(00:53 – 01:16)

se convierte en este sentido en un modelo, en ejemplo a partir del cual los niños retomaran como punto de partida para empezar a realizar sus propias construcciones, sus apuestas en cuanto a poder hacer del lenguaje una forma de romper con lo cotidiano, con lo preestablecido, dando vida a nuevas maneras de expresión.

Al establecer el rol fundamental que tiene el lenguaje como el medio por el cual conocer y ampliar las referencias alrededor del contexto que los acoge, posicionando a los niños y las niñas como sujetos, es de gran importancia resaltar que las funciones del lenguaje también entra a hacer mella en la conciencia y el reconocimiento del otro como par esencial en el desarrollo del sujeto, ya que les permite asumir un rol en el acto comunicativo e ir enriqueciendo sus procesos de pensamiento.

MIRADA ALREDEDOR DE LA ORALIDAD DESDE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LAS MAESTRAS

Es importante visibilizar como las maestras en este primer momento del proceso de investigación, ya vienen haciendo una apuesta bastante interesante en relación con la posibilidad de promover a través de la oralidad las funciones del lenguaje que en este trabajo se retoman y los niveles de representación que favorecen la construcción de referencia, de la significación sin aun tener conciencia amplia y fundamentada de lo que se hace a nivel de lenguaje oral con los niños menores de tres años. Además, cabe resaltar que son apuestas atravesadas por lo subjetivo, por aquellas experiencias previas que han tenido las maestras alrededor de la oralidad, sobre todo a nivel personal. Este aspecto es importante abordarlo en el análisis, porque se identificó a través de los conversatorios y las entrevistas con las maestras, como la experiencia personal puede marcar de manera positiva o negativa la apertura que dan pedagógicamente para promover la oralidad con sentido en las interacciones con los niños.

El fragmento que se presenta a continuación, relata de forma breve la experiencia que ha tenido la maestra 2 en relación con su oralidad en la infancia, como el escenario educativo marco lo que ahora es como maestra y el trabajo que desarrolla con su grupo de niños:

M2: “...Durante la época de jardín y colegio, me formé en perspectiva a una educación tradicional, en donde el debate, la socialización con los demás, los espacios de diálogo, la escucha y la participación ante dudas que surgían, no eran prioridad, por el contrario, me formé con base en la felicitación por el silencio y la quietud, ya que eran sinónimos de ser una buena estudiante que comprendía perfectamente todo y que guardaba disciplina. Por lo expuesto, gané varias excelencias educativas y disciplinarias, lo cual trajo grandes satisfacciones a mis padres, pero promovió en mí un carácter temeroso a la pregunta por no saber, a la expresión de mis emociones y sentimientos, y a la construcción de límites en donde la vía que encontrara para ello fuera la oralidad. (...) Por tanto, la pregunta por ignorar algo no era una mis posibilidades viables, allí mi oralidad no era pertinente, lo que hacía que mis prácticas fueran cada vez más individualistas, desdibujando con ello la socialización con otros...” (Reflexión final primer momento 2016-I)

Al tener una experiencia a nivel educativo en la que se le reconocía por estar en silencio, siendo irrelevante incentivar la participación oral, fue el mayor recuerdo que marco la infancia de la maestra, un antecedente que por mucho tiempo definió lo que ella era como sujeto, y que pudo ser un factor trascendental en su labor como maestra, sin embargo, se dio un giro, reconociendo que ello no era lo que buscaba hacer con los niños desde su labor como maestra, tal como se expone en el siguiente fragmento:

M2: “...Debo decir que mi carrera, me ayudó a crear conciencia de los procesos de oralidad puntualmente, fui afortunada al cruzarme con profesionales, como la maestra Claudia Rincón, que me ayudaron no solo a hacer conciencia de esta modalidad del lenguaje en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas desde sus edades más tempranas, sino hacer conciencia de mis propios procesos. (...) Llevar el discurso a mi práctica con los niños, trajo muchos retos, confronté mi timidez, exploré en mí recursos que jamás pensé encontrar, me atreví a dejar de lado temores que sentía parte de mi esencia para transitar por las claridades que ya tenía. (...) asumo ahora mi oralidad como la práctica que me permite ser, visibilizarme ante los demás, tomar postura, establecer límites, construir sociedad...” (Reflexión final primer momento 2016-I)

Para la maestra 1 la oralidad fue un saber que estuvo todo el tiempo latente en su vida, que al ser promovido por su mamá le permitió consolidarla como un aspecto de suma importancia, un sistema de representación que le dio la posibilidad de relacionarse de manera permanente con el mundo:

M1: “...Mi mami me cuenta que yo era una niña que me tomaba mi tiempo para confiar, al principio siempre me mostraba un poco tímida pero después de conocer a las personas era muy charladora, aspecto que desde luego herede de ella, pues siempre se ha caracterizado por ser una mujer muy conversadora, desde muy pequeñas nos hablo a mi hermana y a mí con mucha claridad y su formación como maestra considero que le permitió potenciar mucho más los procesos de oralidad y escritura en nosotras...” (Reflexión final primer momento 2016-I)

Oralidad que al conquistarse permitió seguir, trazar un panorama importante tanto en lo personal como en lo profesional, de allí, que se posicione en su acción pedagógica como un lenguaje de gran relevancia para la vida de los niños y de sí misma como maestra:

M1: "...descubrir que había un gran interés de los niños por la palabra, así que surgieron muchos cuestionamientos en mí, sobre el rol como maestra, sobre las acciones que potenciarán este proceso, sobre el tipo de preguntas que movilizarán la oralidad en los niños, sobre los ambientes enriquecidos y sobre el proceso que estaban viviendo cada uno con relación al lenguaje; cuestionamientos que aún con un grupo diferente de niños son inquietantes para mí y que sigo construyendo día a día en la reflexión constante y permanente de mi práctica..." (Reflexión Final Primer momento 2016-I)

Maestra que reconoce como la oralidad empieza a ocupar un lugar importante en las interacciones con los niños menores de tres años, de allí que resalte la reflexión como medio por el cual se transforme la mirada en relación a este campo y con ello la práctica pedagógica.

Estos antecedentes permiten resaltar la noción que se tiene del lenguaje, por un lado, como un factor fundamental en la vida del ser humano, a través del cual pueden expresarse, comunicar ideas y pensamientos, sistema que abre la posibilidad de estructurar la subjetividad de las personas; por el otro, como un canal que contribuye al establecimiento de relaciones con los otros, desde donde se reconocen como partes de una relación comunicativa bidireccional. De igual manera se puede reconocer su mirada

alrededor de la oralidad, la cual se compone de saberes previos, elementos que tienen a la mano para poder en este primer momento planear y llevar a cabo su apuesta didáctica con la infancia temprana, población que en el campo del lenguaje no ha sido visibilizada.

EL MAESTRO SE RECONOCE, EL MAESTRO SE TRANSFORMA

Al tener la oportunidad de volver sobre las secuencias didácticas para realizar un análisis de las mismas, en un espacio como el conversatorio, establecido como un escenario para la reflexión, desde el cual las maestras logran hacer referencia a lo vivenciado en este primer momento, se pudo establecer que el verse y hacer parte del proceso les ha dado la posibilidad de reconocerse, de ver realmente como se desarrolla la acción pedagógica y a partir de allí empezar a vislumbrar el campo de la oralidad, de esta manera una de las maestras expone que:

M1: "...el poder verme a mi misma y poder ver a mis compañeras me ha permitido cuestionarme y reevaluarte en las acciones que día a día propongo, en la esencia misma de ser maestra, en las particularidades y características que me ha constituido en esta profesión..." (Reflexión final primer momento)

Aparece entonces la confrontación y la auto-reflexión como elementos a partir de los cuales la maestra vuelve sobre la práctica pedagógica, sobre las acciones que lleva a cabo con los niños, siendo importante para ello poderse ver y ver al otro, ya que le da la posibilidad de reconocer aquello que realiza en el aula, caracterizado por ser algo particular y singular. Es un paso hacia el cuestionamiento, desde el cual se trasciende lo inmediato para empezar a pensar en lo que se realizará desde la cotidianidad, sin dejar

de lado, el poder remontarse a los procesos formativos, desde donde se marca una identidad como maestra, en las características de quien ha decidido enfocar su accionar hacia la primera infancia.

En esta medida se hace alusión a como la maestra llega a enfrentarse a la grabación de su práctica y reconocer como es cambiante, variable y en ocasiones incierta, que si bien esta precedida por la planeación, hay situaciones que se pueden trastocar y por ende transformar lo que inicialmente se había planeado, tal como se ve en el siguiente fragmento:

M3: "...Al hacerme una idea de cómo desarrollaría mi propuesta, lo vi de otra manera, había proyectado otras cosas, pero al ponerlo en acción todo cambio. Al dar inicio, entré con efusividad al espacio como en un principio había propuesto en la planeación, en el cual estaban los niños y las niñas reunidos, pero uno de ellos me miro muy asustado y apunto de llorar, así que volví a comenzar, me presente y les dije que les iba a contar un cuento. De esta manera di inicio a la experiencia, cambiando todo por completo, sintiendo un poco de nervios y preocupación por el uso de los títeres, de cómo los niños y las niñas reaccionarían a estos y el diálogo que podría entablar a través de los mismos, sumando el hecho de sentirse observados..." (Reflexión final primer momento 2016-I)

Se logra ver como el maestro previamente ha planeado su acción, pero es en el desarrollo de la misma donde se van efectuando cambios, modificaciones que son acordes a lo que la maestra logra leer en los niños y en la situación que se empieza a

gestar, lo cual le permitirá direccionar desde su hacer una intervención diferente con el propósito de que el niño se involucre en lo que se ha propuesto. De igual manera es notorio como hay temores en relación a aquellos elementos que se disponen para el desarrollo de la acción pedagógica, para que ello sea asertivo y pertinente en relación con lo que se busca desarrollar, en el que se posicionen como puentes a través de los cuales se favorezca, en este caso, el enriquecimiento de la oralidad.

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (Perrenoud, P. 2004, p.13),

En cuanto al campo de la oralidad, se puede reconocer, que al hacer parte del proceso investigativo, les ha permitido tener otra mirada alrededor del lenguaje, un aspecto que se puede inferir por los escritos de las maestras, no habría tomado tanta fuerza para éstas si no se hubieran visto confrontadas a partir de la reflexión sobre su práctica y la de sus compañeras, al respecto las maestras enuncian:

M3: "...este espacio ha cambiado mi mirada alrededor de la oralidad y como ello repercute a mis prácticas con los niños y las niñas de 1 a 2 años de edad, como eso que en un principio era tan natural, ha pasado a un plano distinto, haciendo

que cuestione mis prácticas y piense con más detenimiento cómo cada acción realizada conlleva al desarrollo y potenciación del lenguaje, cambiando así mismo la mirada sobre el niño y la niña, los cuales tienen un papel fundamental en este proceso...” (Reflexión final primer Momento)

Los procesos reflexivos se convierten en este sentido, en la posibilidad de denotar el cambio de perspectiva que se ha tenido alrededor de la oralidad, la práctica pedagógica y la infancia. Con relación a la primera de ellas, es de resaltar como se pasa de asumir el lenguaje oral como algo “natural”, espontáneo y que el niño iba a alcanzar en un momento dado de su desarrollo, a reconocerlo como un proceso intencionado, que se reviste de gran importancia para la vida de quienes se están incorporando al ámbito sociocultural, al igual que empezar a ocupar un lugar vital en el escenario escolar; en cuanto a la práctica pedagógica, al ser reflexionada, la maestra tiene la oportunidad de reevaluar lo que hace con miras a una transformación, a un enriquecimiento de lo que se lleva a cabo día a día y finalmente, el cambio alrededor de la noción de infancia, en el que los niños y las niñas menores de dos años, se empiezan a concebir como protagonistas de su propio proceso de desarrollo.

El poder reflexionar sobre el lenguaje dice Camps permite “elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla” (2004, p.15). en este sentido el tener claridades sobre aquello que se realiza a nivel de lenguaje, le da la posibilidad al maestro de ser consciente del uso de su oralidad y de lo que la compone, tal como lo menciona la siguiente maestra:

M3: "...situaciones que abre el panorama a replantear las apuestas pedagógicas alrededor de este campo tan amplio como es lo oral, donde no solo ha implicado reconocer la importancia de la palabra, sino una transición, un proceso que se debe hacer con sentido, donde están presentes la escucha, el préstamo de voz, un lenguaje corporal que también nos habla..." (Reflexión final primer Momento)

Reconocer por medio del análisis que la oralidad se establece como un sistema multicanal, multidimensional en donde confluye lo gestual, corporal, la escucha y lo que aquí pretendemos establecer como "préstamo de conciencia", deja visibilizar como se ha afectado de manera positiva la práctica de la maestra, trastocando su mirada alrededor del campo del lenguaje oral y con ello las maneras a través de las cuales ahora proyectara su ejercicio pedagógico. Se valida en esta medida, lo importante que es la reflexión en el quehacer del maestro.

Se resalta así mismo, el papel que tiene la reflexión sobre la práctica, una práctica a la que se vuelve con miras a identificar aquellas situaciones en las que se favorece la oralidad, de allí que la maestra reconozca cual es su rol en dicha construcción, tal como se menciona en el siguiente fragmento:

M1: "...este primer momento ha sido muy enriquecedor, pues nos ha permitido evidenciar las prácticas alrededor del lenguaje con un nivel de reflexión más profundo..." (Reflexión final primer momento)

Es un proceso que le permite a la maestra hacer conciencia alrededor de lo que hace, de aquello que realiza en el aula con una población determinada, tal como lo postula Perrenoud "se toma la acción como objeto de reflexión (...) donde sólo tiene

sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido” (2004), una reflexión que se instaura como factor esencial para el reconocimiento y comprensión de lo que se realiza, con miras a su enriquecimiento.

Pero no solo en este sentido se puede enmarcar la reflexión, ésta también permite decentarse y desde allí mirar de manera global aquello que ha sucedido en el desarrollo de la secuencia didáctica, de escuchar a los otros y validar esa otra mirada que se hace sobre lo realizado. Se reconoce en este sentido, como ese otro es importante en la cualificación de la practica propia, que desde su experiencia y sus construcciones, logran dar otro panorama a quien desarrolla la acción, el siguiente apartado es muestra de ello:

M1: “...indiscutiblemente el encuentro con los otros me ha permitido construir un conocimiento, estableciendo diálogos desde los saberes que cada uno ha construido. Considero que los aprendizajes fueron bastantes, en tanto nos permitieron, a mis compañeras y a mi, ampliar los conceptos sobre el lenguaje y la oralidad, y eso no solo se vio reflejado en las reflexiones que hacíamos en las sesiones de trabajo, sino en las prácticas que se fueron enriqueciendo y transformando...” (Reflexión final primer momento)

Es de destacar, la importancia del establecimiento de un espacio de encuentro entre las maestras con miras a propiciar un diálogo pedagógico, en el que se analiza el hacer del maestro, todos aquellos factores que inciden en su desarrollo, sus propósitos, proyecciones y la realidad de lo que sucedió; pero así mismo, se gesta una conversación, desde la cual se entreteje una cercanía, un respeto y una validación, donde exponerse

ante los otros sea más tranquilo, mas llevadero y amable, con lo cual se pudiera dar un verdadero cambio de lo que se realiza pedagógicamente.

A partir de todo ello, se puede comprender que para este primer momento, la reflexión cumple un papel importante, permitiéndole a las maestras reconocer cómo se pone en juego la oralidad a partir de sus diferentes apuestas a nivel pedagógico, haciéndose conscientes del potencial que tienen, pero así mismo de lo que deben enriquecer para que la lengua materna tenga mayor protagonismo en el escenario educativo, posicionándose como un saber intencionado de la maestra. Por consiguiente, la “reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción” (Perrenoud, P. 2004, p.42), apropiaciones que van emergiendo, dándoles un giro a las nuevas apuestas que se buscan realizar.

Acto reflexivo que busca ir mas allá de un cambio superficial o momentáneo, erigiéndose de esta manera como una acción que atraviese el ser maestro, transformándose tanto su práctica como a sí mismo, teniendo la oportunidad de reconocerse, validarse, remontarse a su configuración, tal como se expone en el siguiente fragmento:

el reto no sólo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse -en algunos aspectos- en otro distinto. Así vemos cómo de la reflexión en plena acción, la más centrada en el éxito inmediato, pasamos, a través de estadios sucesivos, a una reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos (Perrenoud, P. 2004, p.13)

con miras a que el maestro sea un intelectual transformativo, es primordial que éste comience por volver sobre su práctica, la reflexione y con ello la potencie. Un maestro que este en la capacidad de incorporar una postura reflexiva de manera permanente, estableciéndose como elemento idóneo por medio del cual le permita posicionarse tanto en el ámbito educativo como en el social, una postura clara y coherente, desde donde se reconozca y valide la importancia de su quehacer con la infancia temprana.

9.2 SEGUNDO MOMENTO: CONSTRUYENDO JUNTOS

Con el propósito de seguir reconociendo los andamiajes que a nivel oral hacen las maestras en relación a los procesos de consolidación de la lengua materna en los niños de edades iniciales, se ha emprendido el segundo momento de la investigación, momento desde el cual le permitirá a cada una de las maestras tener un reconocimiento más amplio de aquello que realizan con los niños alrededor de la oral, desde donde puedan seguir validando su práctica, su ser como maestras y lo más importante, hacer construcciones colectivas.

En este sentido, para el segundo momento se ha propuesto la construcción conjunta de la acción pedagógica a llevar a cabo por cada maestra que participa de la investigación. Es un momento de la ruta metodológica en el cual las maestras de forma colaborativa retroalimentan aquellas ideas o propósitos que se buscan desarrollar, aportando diversos puntos de vista que le den la posibilidad a cada maestra de enriquecer o repensar lo planeado previamente.

De esta manera, en este segundo momento se pudo vislumbrar cambios tanto a la hora de pensar una apuesta pedagógica, como en relación con su posicionamiento en las intervenciones que se llevaban a cabo. La voz de las maestras cobrarían en este punto de la Investigación Acción Pedagógica, un sentido diferente en aras de potenciar el lenguaje oral de los niños.

En esta oportunidad y teniendo en cuenta los aportes realizados de manera conjunta, las maestras han propuesto como acciones pedagógicas, por un lado, realizar un trabajo alrededor de la canción como texto oral, la cual favorece los procesos orales de los niños; por el otro, propiciar una situación desde la que se cree una historia, promoviendo hipótesis y explicaciones en su intento por narrar, y finalmente, trabajar alrededor de la preparación de una receta, donde aparece esta tipología textual como elemento por medio del cual se busca jalonar procesos orales.

HALLAZGOS EN RELACION CON EL PRÉSTAMO DE CONCIENCIA

Las maestras vienen gestando situaciones comunicativas a través de las cuales el préstamo de conciencia se instaura como andamiaje fundamental para enriquecer la oralidad de los niños, y con ello, potenciar a su vez las construcciones que tanto a nivel cognitivo como social se van consolidando en estos primeros años.

El ejemplo que se presenta a continuación, permite reconocer el uso que hace la maestra a través de su oralidad, como medio por el cual posibilita a la niña ser consciente de aquello que busca comunicar, debido a que no es tan claro, pero cuando la maestra lo plasma oralmente, la niña reconoce en las palabras de ésta, aquello que pretendía expresar:

M2: pero mira luego que pasa, sigue enojado ese rey ¿por qué?

N1: mie ma abu (la niña a través de su corporalidad denota un gesto de enojo)

M2: ¡más aves llegaron!

N1: no, abu (la niña señala la imagen del rey que tiene una expresión de enojo)

M2: esta bravo, pero ¿por qué seguirá bravo?

Niños de dos años y medio
(19:55 – 20:12)

En este sentido el que la maestra devuelva de forma clara lo mencionado por la niña a nivel corporal y oral (así esto último no fuese para ella comprensible), en la interpretación errada que se hace, le da la posibilidad a la niña de aclarar eso que quiere comunicar, reconociendo de esta manera, como se establece la intencionalidad alrededor del uso del lenguaje, en el que su negativa y reiteración de lo enunciado, le permite establecer su opinión frente a lo que se viene trabajando.

Préstamo de conciencia que contribuye a que el niño tenga claridad de aquello que enuncia, de poder plasmar a través de sus palabras o la corporalidad el propósito de lo que busca dar a conocer, cobrando desde allí sentido el lenguaje, posicionándose como medio por el cual el niño logra establecer una interacción con el otro y con el mundo.

A partir de este segundo momento, se reconocen no solo los andamiajes que se han establecido de manera preliminar en la investigación, sino que se hace alusión a un nuevo andamiaje, el cual ha surgido de forma emergente a partir de las reflexiones e indagaciones que a nivel teórico se han realizado colaborativamente entre las maestras durante los conversatorios, tal como se muestra a continuación:

LA RECAPITULACIÓN

La recapitulación consiste en retomar una experiencia o situación que ha ocurrido de manera previa, con el fin de ampliar la referencia en relación a un objeto, elemento o situación, ya sea que se venga haciendo de forma inmediata o que, por el contrario haya transcurrido un lapso de tiempo más amplio. Andamiaje que busca ayudar al niño a volver sobre lo realizado, favoreciendo procesos de relación entre lo vivenciado anteriormente con un saber nuevo, tal como se presenta a continuación:

La recapitulación como andamiaje, permite abordar un concepto relevante para los procesos de construcción del pensamiento en el que el lenguaje contribuye a dicha consolidación. En este caso hablamos de la reversibilidad, la cual es planteada inicialmente desde Piaget, quien la asocia al concepto de conservación desde una mirada lógico-matemática, “El aprendizaje de la aritmética es relativamente fácil. Los problemas de conservación (indicio de la reversibilidad) sólo son resueltos con un año o dos de retraso, aproximadamente, salvo la conservación de los líquidos, que da lugar a dificultades técnicas particulares en la presentación de la consigna” (1920, p. 92), sin embargo enmarca el inicio de este proceso en la aparición del lenguaje, desde donde se puede enunciar eventos pasados, dándole la posibilidad al sujeto de volver hacia atrás, en el que se da una “conservación de recuerdos particulares” (Piaget, J. 1920, p.).

Desde este marco, se puede reconocer que los procesos de reversibilidad que se dan a partir de la recapitulación, son la base para el razonamiento lógico, de actuar sobre acciones que han sucedido en un momento anterior, de allí que se asuma como lo enuncia García y Rodríguez:

La reversibilidad es implementada como estrategia cognitiva cuando al devolverse en su pensamiento el sujeto es capaz de comprender las nuevas relaciones que aparecen dándole así verdadero sentido a la acción. Por lo tanto el ser humano que no tiene la capacidad de devolverse tendrá una visión limitada de la realidad lo que le impedirá la consolidación de su pensamiento formal.(2012, p. 43)

En este sentido la maestra 2, desde su apuesta pedagógica, la cual tenía como propósito la construcción conjunta de una historia, hace uso de la recapitulación como sistema por medio del cual, construir una secuencia lógica, tal como se identifica a continuación:

M2: busquemos, busquemos que otro regalo hay

N1: ¡ay! Ya vi (la niña señala la imagen del regalo)

M2: ¡ah! Y que trae ese regalo dentro

N2: un amigo

N1: un pez

M2: peces

N2: yo- yo (queriendo que la maestra le de la imagen para ubicarla en una parte de la historia)

M2: espera, es el turno de Isa, ya vas a tener tu turno, listo

N2: la niña asiente con la cabeza

M2: Isabel, ubícalo en la historia, tu crees que luego de que el rey recibió la corona y no le gusto, llego otro amigo y le dio este regalo que elegiste, ubícalo aquí en la historia mira, es lo que sigue, y ¿quién le llevo ese regalo?

Niños de dos años y medio
(21:57 – 22:31)

La recapitulación permite que la maestra haga alusión a un momento anterior, en este caso, a aquella situación que precede y permite dar paso a un aspecto nuevo de la historia.

En este sentido se hace uso de este andamiaje con el propósito de permitirle al niño realizar una relación entre lo sucedido previamente, para que de forma lógica se de una anticipación y con ello determinar aquello que va a seguir coherentemente en la historia.

La maestra 3 por su parte, ha propuesto llevar a cabo su acción alrededor de la preparación de una receta del gusto de uno de los niños del grupo, quienes se encuentran alrededor de los dos años, enmarcada en dos partes. En la primera de ellas, les compartirá los ingredientes que se necesitan, reconociendo en el trascurso de la acción, que no tienen uno de ellos, la harina, y que es fundamental para la receta, invitándolos a producir de forma artesanal la misma; en la segunda, parte por retomar los ingredientes que se necesitan, incluyendo el que le faltaba el día anterior, para de allí dar apertura a la preparación de la masa de las arepas y con ello concluir la experiencia, tal como se puede reconocer en los siguientes fragmentos:

PRIMERA PARTE DE LA EXPERIENCIA

M3: se acuerdan que ayer que vimos el video de lo que le gustaba a Dylan, nos contaba que le gustan mucho las arepas, ¿qué tal si hoy vamos a hacer arepas?, ¿vamos a hacer arepas?

N1: si

M3: ¿si? ¿Quién quiere hacer arepas?

N2: arepas, arepas

M3: yooo (alzando sus brazos en señal de emoción), muy bien, entonces aquí les traigo la receta, mírenla (señalando el cartel donde están escritos los ingredientes y pasos) y la receta se llama *deliarepas de Dylan*, vamos a preparar unas ricas arepas, listo

- Vamos a mirar y a leer que necesitamos para hacer las arepas, bueno acá dice *ingredientes* (señalando con su dedo la palabra), primero necesitamos *harina*; segundo necesitamos *mantequilla*; tercero necesitamos *queso, agua y sal*. Vamos a mirar que tenemos aquí

* la maestra empieza a mostrar cada uno de los ingredientes para que los niños de dos años los reconozca a nivel visual, los perciban con sus manos y los degusten por separado

Niños de dos años
(00:01 – 01:04)

SEGUNDA PARTE DE LA EXPERIENCIA

M3: recuerdan que ayer estábamos tratando de hacer la receta que más le gustaba a Dylan que son las arepas, alguien me ayuda a acordar que ingredientes necesitábamos, ¿cuál era este?

N1: a bubuly

M3: ¿el huevo?, no eso no es un huevo, que necesitábamos (señalando la imagen que se encuentra en la receta escrita en una cartelera)

Harinaaaa y ¿estos?

N2: Harina

N3: mantequilla

M3: muy bien, escucharon a Joaquín (simultáneamente una de las niñas habla)

N2: arepa, arepa

M3: ...mantequilla para hacer las arepas, muy bien.... Y ¿esto?

N3: queso

M3: el queso dice Joaquín, muy bien... y ¿esto?, glu-glu-glu, que es María Luna

N4: agua

M3: agua, muy bien y la sal.

Niños de dos años
(00:01 – 00:56)

Secuencia didáctica que en su planteamiento busca trabajar la recapitulación en los niños como proceso importante para la construcción dinámica del conocimiento. Si se tiene en cuenta que para los dos años de edad los niños aun están posicionados desde lo inmediato, desde el ahora o el ya, el que se pretenda trabajar alrededor de la

reversibilidad, contribuirá a que se pueda flexibilizar el pensamiento, ayudándoles a establecer ,por un lado, nociones de tiempo (pasado - presente) y por el otro la toma de conciencia en cuanto a la relación causa –consecuencia, a través del uso en contexto de su lengua materna y de esta manera evidenciando la articulación lenguaje / pensamiento.

De allí, que se empiece a posicionar la recapitulación como andamiaje que favorece las diferentes situaciones comunicativas que se propician en las dinámicas del aula, haciendo parte de las interacciones que se dan día a día entre maestra- niños. En este sentido se busca hacer conciencia de los procesos de reversibilidad, que tal como lo enuncia García y Rodríguez están asociados con “la capacidad de volver en el pensamiento para concebir las cosas como una totalidad” (2012, p. 42) a partir de los que se logre devolverse en el pensamiento, para así, reconocer aquello que se hizo y que ayuda pensar en lo presente, base importante en la metacognición.

LA PREGUNTA

Si bien la pregunta sigue siendo un andamiaje importante en las interacciones dialógicas que se gestan entre maestro-niño, posicionándose como parte fundamental del jalonamiento de la oralidad, revalidando por un lado su papel como medio por el cual el niño se posicione desde diferentes lugares a partir del cuestionamiento que ésta conlleva, y por otro, se apele a las construcciones de los elementos pertinentes para dar respuesta a aquello por lo que se esta preguntando. Sin embargo, se reconoce como éstas han sufrido cambios sustanciales, ya que las maestras han logrado establecer en este segundo momento de la investigación que tanto las preguntas abiertas como cerradas varían en las apuestas pedagógicas según la edad de los niños, haciéndose necesario que

prevalezcan unas más que otras, con el fin de enriquecer las construcciones a nivel oral y cognitivo, en los siguientes fragmentos ello se hace evidente:

La maestra 1, quien ha tomado como eje central de su acción la canción como texto oral, abre la experiencia a partir de la entonación de una melodía, en la que en su estructura aparece la pregunta como generadora de expectativa, dando paso a lo que se va a trabajar.

M1: qué será, qué será, lo que tengo por acá – qué será, qué será, vamos a mirar. ¡ah!, ¿qué será esto que nos trajo Alejo?

N1: el cerditos

M1: ¡ah!, ¿qué es lo que ves ahí? (señalando con su dedo la imagen de un cerdo)

N1: el cerditos

M1: ¡ay! un cerdito, ¿si será un cerdito?

N2: yo veo un cerdito

M1: tu ves un cerdito

N2: si

M1: y ¿qué más vemos?

N3: un pato

M1: ¿un pato?

N3: mira (señalando la imagen de dicho animal que esta pegado en el cartel)

N2: un pato

N4: a guau-guau, a guau-guau (señalando los animales que se ven en el cartel)

M1: ¿tu que ves Jowen?

*el niño baja su cabeza y en voz baja vuelve a repetir la onomatopeya del animal.

M1: y ¿por qué creen que ellos están ahí? (haciendo alusión a las imágenes de los animales que están en el cartel)

*la maestra detiene la interacción dialógica que viene haciendo con los niños para sentarlos de tal manera que todos puedan observar el cartel

M1: siéntate Matías, a ver, corrámonos un poquito más atrás para que los amigos puedan ver. Flora por favor siéntate bien, ven siéntate acá, al lado de Jowen y por favor Maywa se sienta también, allá al lado de Chris porque no dejas ver.

*de manera simultanea el niño ya en voz alta vuelve a hacer alusión al animal que ha visto en el cartel a través de la onomatopeya (guau-guau- guau-guau), donde se levanta y señala la imagen de un caballo, acompañando su acción con la palabra –un guauguau, un guauguau-.

La maestra vuelve a retomar el diálogo a través de una pregunta que les permita volver al punto donde se encontraban.

M1: y ¿por qué creen que todos esos animales están aquí?

N2: animales	M1: ¿por qué será que el cerdito estará ahí?
M1: ¿por qué será?... ¿por qué será?	
N1: los cerdito	N2: a comer
M1: el cerdito ¿por qué estará ahí?	Niños de dos años
N1: el cerdito esta ahí	(1:37- 3:33)

en este caso, se puede ver como las preguntas que se plantean a los niños de dos años y medio, las cuales en su mayoría son abiertas, buscan pedir más información, con la intención de ampliar y enriquecer sus construcciones, desde donde les permita dar respuesta a dichos interrogantes. Preguntas que a su vez les posibilite organizar el pensamiento, cuestionar lo que se está poniendo en contexto con aquellas referencias que tienen o están afianzando los niños.

Por ende, la maestra hace un mayor uso de estas preguntas, a partir de las cuales, se pueda potenciar la conversación, una interacción entre los sujetos que la conforman, desde donde se pueda reconocer que es importante validar lo dicho, dándole un posicionamiento y un lugar al lenguaje como medio por el cual expresar lo que se piensa y a su vez al sujeto que lo enuncia.

Así mismo, en la segunda intervención de la maestra, se reconoce que hace uso de preguntas cerradas, ya no con tanta frecuencia, pero que permiten pedir información concreta o reafirmar lo expresado por los niños. En ocasiones la maestra devuelve la respuesta del niño en forma de pregunta, con el fin de que éste no solo este seguro de lo que ha expuesto, sino de poder “mantener el contacto dialógico, para reforzarlo o reinstaurarlo en caso de bloqueo” (Bojacá y Morales. 2002, p 102), tipología de pregunta que ayuda a puntualizar la información, dejando de lado la ambigüedad.

Pero no solo se logra ver las variaciones de las preguntas entre abiertas y cerradas, también se puede denotar que a partir de este segundo momento de la investigación, se potencian otros elementos del lenguaje, tal como se ve a continuación en los registros tomados a la práctica de la maestra 2:

M2: pero si los pajaritos tenemos mucha hambre (apoya lo que enuncia haciendo un gesto de bostezo), ¿qué hacemos los pájaros para comer?, ¿qué comemos los pájaros?

N1: semillas (llevando su dedo a la boca)

M2: semillas

N2: huevo

M2: y ¿qué más comemos?, ¿qué más comemos los pájaros?

N3: frutas

M2: los frutos, muy bien, y ¿cómo los comemos? ¿con las alas?

Niños: nooo

M2: ¿con qué? - ¿con qué?

N4: con el pico

M2: con el pico (acompañó lo dicho a través de su corporalidad) ¿cómo comes con el pico?

*a partir de lo realizado a nivel corporal por la maestra, los niños realizan la misma acción, haciendo que comen con sus picos.

M2: muy bien, ahora los pajaritos vamos a volar (mueve sus brazo en acción de volar) y nos vamos a posar en un sitio -en voz baja susurra en el tapete, en el tapete, sentaditos en el tapete-

-Ya te posaste ahí en el tapete (mirando a al anífa que esta a su costado izquierdo)

N1: a comer futos

M2: ¿vas a comer frutos? ¿tienes más hambre pajarito Isabel? ¿si? (volviendo a realizar un gesto de comer con el pico)

Niños: tengo hambre, tengo hambre, yo tengo hambre (los niños realizan la misma acción que la maestra)

M2: ¿tu también tienes hambre?, ya comí, yo ya, la pajarita profe Angie esta llena (tocando su cabeza con la mano, en señal de que es ella de la que se habla) ya volé y me pose en el tapete. Perooo, yo veo muchos pajaritos de muchos colores.

N1: si, ahí están (señalando a sus compañeros)

M2: hay muchos pájaros, ¿de qué color es el pajarito Mafe?, tiene muchos colores, cierto, en sus alas, ¿de qué colores son?

N5: verde

M2: verdeee, mira tiene verde, ¿qué otro color tiene las alas de Mafe? ¿qué color es este? (señalando el color amarillo de las alas)

N6: yellow

M2: yellow, y yellow significa amarillo en español, es amarillo, y ¿qué otro color?

N7: azul

M2: mira este azul lo tiene... (señalando el tapete)

N4: el tapete

M2: mira tiene el azul, muy bien (señalando el tocado que tiene la niña en su cabeza) pero si vemos...

N5: mira, mira (tocándose las plumas que tiene en su tocado)

M2: es verde también tus plumas, muy bien, pero si vemos a la pajarita verónica, si vemos a la pajarita verónica ¿qué colores tiene esa pajarita?, en sus plumas, ¿qué color son su plumas?, mira son como estas, ¿qué color son? (tocando la pluma amarilla de un antifaz) ¿qué colores tiene?

N8: ¿yo?

M2: mira, la pajarita Vero

N4: amarillo

M2: amarillo

Niños de dos años y medio

(5:39-8:39)

Es a partir de la interacción dialógica que instaura la maestra alrededor de los pájaros, que el trabajo alrededor de lo paralingüístico, le permite al niño de dos años y medio, situarse y posicionarse desde la personificación de dicho animal con mayor facilidad, favoreciendo las interacciones que se propician entre maestro-niño-situación comunicativa. En este sentido, la maestra 2 permite ver como converge la oralidad en el aula, la cual no solo esta enmarcada en la palabra hablada, también se compone de un lenguaje corporal que también comunica, habla y expresa, convirtiéndose en parte importante del desarrollo de su acción, en el cual la representación enactiva cobra fuerza en la construcción de la significación que se desarrolla con los niños menores de dos años.

De igual manera, se resalta como la pregunta amplía y afianza la construcción de la referencia, en este caso alrededor de los pájaros, así como le permite a la maestra indagar por características más amplias de este animal, tal es el caso de con qué comen, qué comen, el volar, o lo que para el adulto parecería aun difícil de comprender, el posarse en un lugar, factores que son enunciados e interiorizados por parte de los niños, observando como ha sido de significativo lo que han venido trabajando, que lo exponen desde su oralidad y corporalidad.

Así mismo, se puede identificar como la maestra da la posibilidad de construir toda una secuencia literaria, en la que a través de la pregunta tras pregunta, el niño pueda ir organizando lo que va sucediendo en la historia. De igual manera se puede reconocer como el niño hace uso del lenguaje, que desde los postulados de Tough se relacionaría con la *predicción* (1987), ya que éste, a partir de lo que observa va hilando la historia, va construyendo situaciones con sentido, ello se evidencia en el siguiente apartado:

M2: muy bien, es una lechuza, y ¿qué tiene la lechuza?

N1: una pluma

N2: un regalo

M2: ¡un regalo!, y ¿para quien será ese regalo?

N2: para la lechuza

M2: la lechuza tiene el regalo, y ¿a quien le va dar ese regalo la lechuza?, miren vamos a poner algún personaje aquí en nuestra historia para construirla, a quien de estos personajes le dará (señalando los personajes que están dispuestos en la pared)

N3: al pato

N2: al rey,

M2: al rey, y ¿por qué al rey? Y ¿por qué sabes que él le va a dar el regalo al rey?, ¿por qué? ¿qué tiene en la cabeza el rey?

N2: una corona

M2: una corona, y ¿qué más tiene en la cabeza ese rey?

N2: un gorro

M2: un gorro de qué

N2: de cumpleaños

M2: ¡ah!, ósea que esta lechuza le va dar este regalo a este rey (señalando a cada uno de elementos que compone la escena), ¿si?, lo ponemos en la historia,

-Manuela ven ayudame a poner el rey en la historia, porque decidimos que la lechuza le va a dar el regalo al rey.

(14:43 - 15:53)

como se dijo anteriormente, al estar la pregunta instaurada en la construcción de una historia, le permite a la maestra ir pidiendo mayor información a los niños de dos años, información que se va hilando de manera paulatina, trayendo a cada uno de los personajes que se han dispuesto en la parte superior, para que así, con ayuda de los mismos, se co-construya lo que va pasando en cada uno de los momentos de la historia, cobrando sentido lo que van exponiendo los niños a partir de la representación icónica, desde donde logran realizar relaciones que concuerdan entre lo anterior y lo póstumo.

Las preguntas que genera la maestra 3 para este momento, pretenden poner en tensión la acción que se quiere realizar, que al hacer alusión a la falta de uno de los elementos, posibilita a los niños que se encuentran entre los dos años de edad, cuestionarse sobre lo que pasará en el ahora. Interrogantes que los llevarán a pensar como darle solución a dicha dificultad.

M3: nos hace falta algo importante, miren (señalando la imagen de la harina) ¿qué es esto?

N1: Muuuu

M3: ¿el que?

N1: e jugo papá

M3: la ¿qué?

N1: e jugo de papá

M3: ¿el jugo de papá?

N1: si

M3: No, es la harina, no vimos la harina y para hacer las arepas, es importante tener harina. Y ahora ¿qué hacemos sin harina?, ¿será que podemos hacer las arepas sin harina?

N2: no

M3: no... cierto María Luna

N2: la niña mueve la cabeza en señal de no

M3: ¡ay! Y ¿ahora que vamos a hacer?, ¿qué vamos a hacer para hacer la receta si no tenemos harina?

(...)

M3: ¡ay! imaginasen que yo se como hacer harina, ustedes quieren aprender a hacer harina conmigo

N3: no

M3: ¿no? Y entonces ¿cómo hacemos las arepas si no tenemos harina?, de solo queso, mantequilla y agua no las podemos hacer, necesitamos la... la harina ¿qué hacemos entonces? ¿tu que crees? (señalando a uno de los niños) ¿tu que crees Joaco? Vas a aprender a hacer harina conmigo

(01:08 – 2:50)

la maestra parte por retomar el elemento del que carecen, con el fin de precisar a que se esta haciendo alusión, para desde allí emprender una serie de cuestionamientos desde donde el niño se pregunte por aquello que va a pasar y de cómo poder resolver el dilema que tienen. Si bien, son preguntas a las cuales el niño no da respuesta de forma inmediata, ya que en su mayoría son de carácter abierto, teniendo la característica de “interrogar por una cierta cantidad de información desconocida” (Bojacá y Morales. 2002, p. 101), información que en esta oportunidad se distancia mucho de las experiencias que han tenido los niños, buscan crear incertidumbre y con ello inquietud alrededor de lo que se va a realizar.

Sin embargo se podría cuestionar que tan pertinente es hacer de manera secuencial preguntas abiertas con los niños de dos años, sin traer a la interacción dialógica otro tipo de recursos o apoyos desde los cuales éste pueda retomar para dar una respuesta, para hacer relaciones o asociaciones que le den la posibilidad de encontrar la manera de aportar a lo que se está trabajando, que propicie de igual forma una comunicación bidireccional.

Para este momento, se han tenido en cuenta las reflexiones y las conversaciones que se generan entre maestras, se ha logrado ver la pregunta desde otro lugar, que en definitiva tendría cambios a la hora de ponerse en juego con los niños, variando su uso dependiendo de la temática a trabajar, los propósitos enmarcados para el desarrollo de la experiencia y las edades a las cuales van dirigidas. Una pregunta que se enmarca desde la importancia que ésta tiene para jalonar procesos a nivel de pensamiento, en el que poder variarlas, reestructurarlas o reelaborar desde allí enunciados, abre la posibilidad de aclarar a partir de éstas, aquellos conceptos o referencias que se trabajan con los niños.

Andamiaje que permitirá consolidar bases solidas en las que se construirán nuevos y diversos saberes.

De igual manera, se ha podido reconocer como la mirada que se establece a partir de la pregunta en relación al niños, se ha ampliado, en el que lo posiciona como un sujeto capaz de dar respuesta a las requisiciones del maestro, ya que está en condiciones de hacerlo, ya sea a partir de lo paralingüístico, lo gestual o la palabra hablada, en donde se denota que se entablan interacciones dialógicas que se nutren desde lo que cada una de las partes expone; revalidando desde allí los saberes previos con los que el niño llega al escenario escolar.

LA EXPANSIÓN SEMÁNTICA

Este andamiaje del que hace uso la maestra, busca ampliar lo expuesto a nivel oral por los niños a través de su oralidad, reconociendo como la maestra hace uso de su oralidad para ser un referente lingüístico de quienes vienen haciendo una inmersión en el escenario social. Por ende, en este segundo momento se quiere mostrar como se vuelve a emplear la expansión semántica para llevar a los niños a enriquecer sus elaboraciones en relación al lenguaje y al mundo que los rodea.

En primer lugar se muestra lo realizado por la maestra 1 en torno al reconocimiento de aquello que se encuentra en la canción, tal como se puede ver en el próximo fragmento:

M1: mira Laura Sophia, mira ¿tú qué animales ves?

N1: tita, tita, pofe (señalando con el dedo la casa que hay en el cartel)

M1: ¿qué es eso?

NI: tita

M1: ¿qué es eso mi amor?, ay mira, escucha Laura (señalando su oído), Laura Sophia, mira lo que dice Alejandro, ¿qué es lo que estas diciendo Alejo?

N1: tita

M1: ¡ah! La casita, ¿será que esa es la casita de los animales?, Laura escucha mi amor.

-Y en esa casita ¿qué animales viven?, ¿qué animales vivirán en esa casita?

N2: animales

M1: ¿cuáles animales?, ¿cuáles animales viven en esta casita?(...)

¿cuáles animalitos vivirán acá en esta casita? (señalando la imagen e la casa) ¿el qué?

N1: oig-oing

M1: el marrano

(1:57 – 03:08)

Este ejemplo permite reconocer como la maestra al preguntarle a los niños de dos años de edad por lo que ven en el cartel, uno de ellos hace alusión a la “tita”, a lo que la maestra le cuenta al grupo que Alejandro estaba diciendo que ello era una casita, que permite confrontar lo que él dice y lo dicho por la maestra, dos palabras que tienen el mismo significado, pero que son expresadas de maneras diferentes. Es desde allí, que la maestra pretende ampliar a partir de la pregunta el referente sobre dicho lugar, complementando el contexto de enunciación con elementos como ¿será la casa de los animales?, dando a entender que es en este espacio donde pueden habitar los personajes de la canción.

Por otro lado, se puede establecer como la maestra 2 hace uso de este andamiaje como elemento que permite ir construyendo de manera paulatina y colectivamente una historia, el siguiente apartado da muestra de ello:

M2: ¿por qué serán de colores los pajaritos?, que les parece si construimos nuestra historia para saber por qué son de colores nuestros pájaros. Isa, Isabel, si ¿te parece?, Manuela, ¿te parece?

*la niña asiente con la cabeza

M2: muy bien, mira como empieza nuestra historia

N1: pajaritos con las alas como el pollito (señalando la imagen de un pollo que esta pegado en la pared)

M2: ¡ah! Tiene las alas como el pollo, ¿de qué color son?

N1: son White

M2: son White, y White en español significa blanco, las alas de Cata son como las de este pajarito, son blancas (señalando la imagen del pollo de color blanco) no tienen otros colores, ¿por qué?. Isabel Gabriela, tu estas de acuerdo en que hagamos la historia

N2: si

M2: para que por favor nos ayudes a resolverla, si, la construimos. Cómo empieza nuestra historia, Manuela, cómo empieza nuestra historia, mira ¿quién esta aquí? ¿quiénes son?

N3: aves

M2: son aves Emilia (mueves sus manos y hace un sonido de ave) y ¿qué están haciendo esas aves?

N3: volando

M2: volando, Emilia muy bien, están volando, cómo están volando esas aves (moviendo sus brazos en acción de volar)

N1: estoy volando

M2: pero ¿ustedes saben a donde irán esas aves?

N4: allá

M2: ¿a dónde irán las aves?

N4: allá

M2: ¿allá es donde?, a un parque, o a una casa ¿a donde irán?

N1: a la casa

N3: árbol

M2: será que van a los arboles, vamos a averiguar

(12:00-13:45)

es interesante como la maestra realiza la expansión semántica, en primer lugar no solo para ampliar lo dicho por los niños de dos años y medio, por el contrario los lleva a aclarar lo enunciado por una de ellas cuando se hace mención al color de un ave, en el que ella manifiesta que es de color White, de allí que la maestra aclare que así se dice blanco en otro idioma que no es el español y desde ello lo ejemplifica con algo cercano a sus experiencias, permitiéndoles hacer la relación entre el White (blanco) y el objeto que es de este color.

De igual manera, se ve como en esa expansión que realiza la maestra hay cabida para que ésta pueda darles a los niños diferentes opciones, desde donde puedan escoger la más pertinente y la cual encaje con lo enunciado anteriormente, deducción que realiza de lo que la maestra ha dado como posibilidad para escoger; con ello el niño logrará ampliar el enunciado inicial por sí mismo.

En cuanto a la maestra 3, se resalta como la expansión semántica se da a partir de la enunciación de uno de los niños, abriéndose allí la oportunidad de ampliar el margen semántico a partir de la palabra a la cual se ha hecho mención.

M3: la arepa, vamos a hacer arepas

N1: arepas, agua-agua

M3: agua, si señor, la arepa lleva agua

N1: agua

M3: agua y queso... y harina... y mantequilla

*niños alrededor de los dos años de edad
(09:26 – 09:40)

Este andamiaje le da la posibilidad al niño de retomar lo que se ha venido trabajando, observando como al no estar presente el elemento “agua” al ver la masa

logra hace la relación, se remonta nuevamente aquel ingrediente que forma parte de la mezcla, dándose así una relación entre lo que se ha venido hablando con lo que observa. La maestra en este sentido, recoge lo dicho por el niño y lo amplía con aquellos otros elementos, permitiéndole retomar lo que se ha venido trabajando previamente, dándole un marco de referencia más amplio y revalidando desde allí lo que éste ha expuesto.

Los fragmentos aquí citados permiten reconocer como los usos orales que realizan las maestras a partir de su oralidad, se convierte en un apoyo fundamental para que el niño menor de tres años logre enriquecer sus construcciones alrededor del lenguaje y configurar la referencia de su realidad. La expansión semántica se ha convertido en la posibilidad de marcar la pauta para que el niño organice a nivel mental la estructuración del lenguaje para que de allí logre expresar aquello que piensa.

La maestra al tener claridades alrededor de este andamiaje, le ha dado la posibilidad de reconocerse como referente lingüístico para el enriquecimiento de la oralidad, en el que jalonar el proceso a partir del desarrollo de su acción pedagógica, es aquello que ha venido buscando, al brindar a partir de su oralidad, las contenciones de aquello que los niños por su edad no alcanzan a estructurar. En este sentido la maestra a partir de la expansión semántica realiza un apoyo desde donde se presenta un modelo que como lo menciona Bruner citado por Morale, R y Bojacá (2002):

El experto, quien domina el saber-hacer, muestra al aprendiz plenamente, o a manera de boceto, la forma como se puede desarrollar una tarea. Pero este modelaje se aleja de la tradicional copia. Enmarcado en un contexto funcional, el modelo adquiere sentido para quien aprende (p. 87).

un marco de referencia desde donde lo enunciado por la maestra pase a formar parte de una relación más amplia, relación que viene enriqueciéndose en el niño a través de las interacciones que establece con los otros. Expansión que en esta oportunidad busca ampliar aun más las relaciones que hacen los niños con el saber, aquello que para muchos puede ser desconociendo -*White- son White, y White en español significa blanco, las alas de Cata son como las de este pajarito, son blancas-* cuando la maestra lo amplia y contextualiza, permite que el niño tenga una mayor comprensión, una mayor conciencia de eso que se expone; pero ello se da, en la medida en la que el maestro tenga las claridades para realizar dichos apoyos.

LA REFORMULACIÓN

Las reformulaciones para este momento se ven enmarcadas desde “una reflexión sobre el enunciado expresado inmediatamente anterior” (Bojacá y Morales. 2002, p. 107), reflexión que permite que el niño sea consciente tanto de los requerimientos que hace la maestra, como de aquello que enuncia a nivel oral, el siguiente ejemplo da muestra de ello:

M1: ¿el que esta aquí arriba quien es?

N 1: los cerditos.

M1: eee, los cerditos cristhopher. Y cristhopher ¿qué animal va a hacer?, ¿cuál vas a hacer? ... ¿cuál vas a hacer?.

N 1: las arepas

M1: las arepas, pero de qué, ¿qué vas a hacer en las arepas?, vas a hacer el caballo, el cerdito, el pato...¿qué vas a hacer?

N 1: el niño hace un enunciado poco comprensible para la maestra

M1: cual mi amor...el pato. Y Flora ¿cuál va a hacer?

N 2: arepas

M1: arepas ¿pero de qué?, vas a hacer el pato, el caballo o el cerdito, ¿cuál vas a hacer?

N 1: el cerdito

M1: Cristhopher va hacer el cerdito.

N 1: el cerdito, e pato.

M1: ¡ah! Vas a hacer los dos, vamos a ver como le queda su cerdito y su pato, a ver.

*niños de dos años de edad
(02:18 – 03:25)

La acción de la maestra permite evidenciar como a través de la reformulación puede llevar al niño a la concreción del proceso que ha emprendido. Si bien, no fue un paso sencillo ya que los niños al tener una experiencia previa en relación a la preparación de arepas, al observar la masa y el recipiente en el que se encontraba dicho elemento, llevo a que se hiciera una relación directa, asumiendo que lo que se iba a realizar estaba en el marco de la preparación de un alimento, mas no, del medio por el cual podían representar el animal favorito, que fue lo propuesto por la maestra desde el inicio.

En este sentido, la maestra al hacer uso de la reformulación le permite al niño tomar consciencia de lo que se busca, del propósito de la masa como medio de representación, trayéndolos nuevamente a la intencionalidad de la acción, en el que enunciar *-vas a hacer el caballo, el cerdito, el pato ¿qué vas a hacer?-* les da la posibilidad a los niños de situarse nuevamente en la temática que se viene trabajando, logrando que el niño pueda enunciar lo que desea realizar.

Andamiaje que se establece para la maestra como un apoyo, a partir del cual puede retomar y llevar al niño hacia el objetivo que se ha trazado, pero así mismo, ayudarlo a hacer una reflexión sobre lo que ha oralizado, lo cual en su momento no era acorde a los requerimientos que la maestra viene haciendo, descentrándolos de su

experiencia anterior o sus conocimientos previos, para dar paso a algo nuevo, ampliando desde allí la construcción de la referencia.

Para la maestra 2, la reformulación se asume como el puente a través del cual se puede llevar al niño a realizar una diferenciación, desde donde se amplía el margen de referencia que se ha establecido hasta el momento.

M2: ¿quién aparece en nuestra historia Manuela? ¿quién aparece en nuestra historia?

N1: una ave

M2: otra ave, y alguno sabe ¿cómo se llama esa ave? ... Amalia

N2: Búho

M2: ¿un Búho?

N3: no una lechuza

M2: si muy bien, pero se parece mucho a los búhos... es una lechuza, como la canción de la lechuza (la maestra junto a los niños empieza a cantar la canción)

*niños de dos años y medio de edad

(13:55 – 14:21)

Al buscar reconocer de quien se está hablando, de qué es aquello a lo que se está haciendo alusión, uno de los niños menciona un animal en particular, que al ser debatido por la maestra a través de una pregunta, abre la posibilidad a que otro niño realice un nuevo aporte, factor que le permite a la maestra retomar lo enunciado por este último, para desde allí, hacer la reformulación, aclarando en este sentido de manera específica a cual de esas dos denominaciones corresponde la imagen que ha colocado en la pared -*se parece mucho a los búhos, es una lechuza-*, medio por el cual se puntualiza alrededor de una temática en particular.

Si se reconoce que el lenguaje sirve “para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo” (Bruner. 1986, p. 30), la

reformulación que la maestra realiza a través de su oralidad, contribuirá a expandir y puntualizar sobre un campo en específico, en esta oportunidad sobre las aves, desde donde se lleve a establecer las características particulares de aquello que se está abordando.

En cuanto a la maestra 3, en el desarrollo de su acción no se evidencia el uso de la reformulación como andamiaje que favorezca la oralidad en los niños.

Este andamiaje ha sido para el segundo momento un tanto más complejo de reconocer, denotando lo difícil que se hace por momentos actuar sobre los cortos enunciados que realizan los niños, en los que las maestras no logran del todo rescatar lo expuesto por ellos a nivel oral, para desde allí hacer una reorganización o reconvención de manera oportuna.

Sin embargo la reformulación como andamiaje, permite seguir estableciendo lo importante de este tipo de apoyos en el enriquecimiento de los procesos orales de los niños. Se resalta en este sentido, como a partir de los prestamos de conciencia que hace la maestra a través de su oralidad, se favorece tanto la organización como la intencionalidad de lo que se enuncia, en el que se establece así mismo la pertinencia como elemento que contribuye a hacer del lenguaje oral un sistema de representación con sentido.

MIRADA ALREDEDOR DEL LENGUAJE

Para este segundo momento de la investigación la mirada que se teje alrededor del lenguaje se ha ampliado, reconociendo que no solo se da alrededor de la función cognitiva, que si bien es la que en mayor medida se favorece, ya que los niños están en

un momento trascendental, en que se sitúan en el mundo a partir de la referencia que hagan alrededor del mismo, aquí, la función comunicativa aparece con mayor fuerza y se resaltan lo fundamental que son las interacciones que se dan entre sujetos.

En este sentido la función comunicativa se ha ampliado, reconociendo como es de suma importancia empezar a propiciar relaciones entre pares, dando paso a un reconocimiento de ese otro sujeto que acompaña y comparte espacios y situaciones, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

M2: vamos a volar como pájaro (la maestra tiene una tela en sus brazos que ejemplifican unas alas) ¿Manuela tiene sus alas?

N1: la niña abre sus brazos y los mueve de arriba hacia abajo

M2: imagina que tienes unas alas muy grandes, ¿listo?

N1: la niña se empieza a mover por el espacio con sus brazos abiertos

M2: donde se pose la pandereta, a ese amigo lo vamos a saludar, ¿como vuelan los pajaritos? (la maestra empieza a mover los brazos representando el vuelo del ave, a lo que los niños la acompañan)

* que yo tengo un pajarito que ya sabe volar, que yo tengo un pajarito que ya sabe volar si lo llamo (pone la pandereta sobre la cabeza de una de las niñas)... ¿cómo se llama este pajarito? ... ¿cómo se llama este pajarito?

N2: Amalia

M2: Amalia... sabe volar, si lo llamo, vamos a volar ¿si lo llamo?

N3: Anie

M2: Anie... sabe volar, vamos a volar más rápido, más rápido (los niños junto con las maestras correr por el salón) ¿si lo llamo?

Niños: Juan

M2: Juan... sabe volar, si lo llamo, voy a volar y se va a posar en algún lugar (mueve sus brazos en acción de aleteo y camina suavemente) ¿si lo llamo? ¿cómo se llama este pajarito?

Niños: Mafe

M2: Mafe...sabe volar

*la maestra realiza esta dinámica hasta saludar a todos los niños y a sí misma.

Se resalta en este sentido, como la maestra a través de la acción del saludo, permite que los niños construyan un mayor reconocimiento de su par, que al ser nombrados uno por unos, los dota de un lugar, los resalta como sujetos particulares, portadores de una singularidad, los descentra, pero así mismo les permite reconocerse como parte de un colectivo, de una comunidad. En consecuencia “la oralidad se sitúa preferencialmente como constructora de la subjetividad y la intersubjetividad” (Jaimes y Rodríguez. 2002, p. 34), lenguaje que permite configurar el Yo y en esa medida darle apertura al otro.

Durante los conversatorios semanales, en las reflexiones de las maestras, ha aparecido de manera más consciente este tipo de relaciones, en el que se ha potenciado el espacio que por excelencia se ha instaurado para la conversación con los niños, destinándose este tiempo para aportar a la consolidación de las relaciones entre pares, tal como se expone a continuación:

M2 “...los momentos de bienvenida con el grupo de aventureros I se convirtieron en espacios esperados por todos, generando en ellos disposición al saber que abordaríamos temas que surgían de sus intereses o situaciones que les ocurrieron y quisieron contar a los demás, además de organizar nuestro día, construyendo hipótesis de lo que podría ocurrir, realmente fueron momentos que disfrutamos como grupo, en los cuales creamos vínculos y nos aproximamos significativamente al reconocimiento de quienes conformaron el grupo...”

(Reflexión Final Segundo Momento)

Se resalta como este momento da apertura a la voz de los niños, quienes traen a colación aquellas vivencias, sentires, curiosidades, inquietudes, descubrimientos, entre otros, a un espacio que se dispone para revalidar dichas experiencias, para darles un lugar importante, reconociendo al niño como sujeto y a su oralidad como medio por el cual se puede propiciar una conversación cercana y significativa.

De igual manera se observa como a partir del lenguaje se logra que el niño sea más consciente de la presencia del otro, en donde si bien les cuesta empezar a reconocerlo y entablar relaciones cercanas con este, el lenguaje entra a mediar en las situaciones donde el conflicto aparece:

M2: ¿qué paso?

N1: ella me molesto

M2: y tu crees que la manera de decirle que no es pegándole, que pena contigo Vinka Elena pero las cosas no se solucionan con golpes y Amalia por favor le dices a Vinka que te respete, que no te pegue. Vinka le puede hablar a Amalia y decirle que no la moleste, mira como la lastimaste, la hiciste llorar, que pena contigo pero así no nos tratamos, ¿cómo nos tratamos los amigos acá?

N2: consentir (la niña pasa su mano suavemente por su rostro)

M2: ¡ah! Nos consentimos, no nos lastimamos

N2: no

M2: a ti te parece hacer llorara así a Amalia. Vinka Elena me hace el favor y respeta a los demás, así como a ti te gusta que te respeten.

*niños de dos años y medio de edad
(25:11 – 26:00)

Se hace importante en este marco, empezar a trabajar sobre los procesos de alteridad, desde los cuales se haga un reconocimiento de ese otro que confluye en el mismo entorno. En el que se hace relevante el rol del maestro, que por un lado realiza la mediación en la situación que viene aconteciendo, y por el otro, se posiciona como modelo para el uso del lenguaje como forma de resolver o actuar en el conflicto, desde donde el niño pueda denotar el papel que juega allí la oralidad, permitiéndole hacer la transición del golpe a la palabra.

De allí que se resalte, como en la construcción de la alteridad, la maestra a partir del *apoyo como potenciador del conocimiento compartido* (Morale y Bojacá. 2002) realiza un jalonamiento en relación a la conciencia que se hace del otro, dado que a partir de este apoyo, se busca contribuir de manera colectiva en la resolución de problemas, posibilitando el poder reconocer que cada uno de los niños tiene un lugar y un posicionamiento en los procesos de construcción dialógica, en el cual su palabra tiene validez y relevancia.

En este mismo sentido una de las maestras hace mención a dichas interacciones, mostrando como el lenguaje se empieza a considerar como factor fundamental en las interacciones que se dan entre niño-niño:

M1: "...muy pocas veces se dan interacciones entre niño-niño pero las veces que se dan es por conflictos o por juegos en común que surgen, así pues el niño ya ha venido construyendo ciertos códigos de comunicación que le permiten entablar un diálogo con el otro ya bien sea para decirle "no no no respétame" o para

comunicarle “ven” y mirándolo a los ojos y con una sonrisa correr juntos...”
(Reflexión Final Segundo Momento)

Se denota en este sentido como la maestra evidencia en las interacciones que se empiezan a dar entre los niños, el uso que le indilgan al lenguaje, instaurándolo como sistema a través del cual poder manifestarle al otro sus desacuerdos, hacerlos partícipes de sus aventuras o establecer una postura. Siendo para ello significativo que la palabra hablada o lo corporal, se establezcan como medio por los cuales entablar una comunicación entre niño-niño y adulto-niño.

De allí que se pueda concluir que el sentido de la función comunicativa del lenguaje ahora comprendida por la maestra, permite abrir otro panorama, lográndose posicionar la oralidad como el medio por el cual se da un reconocimiento del otro y del escenario social en el que se encuentra, un lenguaje que permite constituirse como sujeto, tal como lo exponen Jaimes y Rodríguez:

“Como participante en los eventos comunicativos, el niño establece relaciones intersubjetivas que lo ayudan a elaborar su propia representación como sujeto capaz de generar significado. Distingue así, su intención de la del otro, y opera de manera interactiva” (2002, p. 33)

una afirmación que es revalidada desde lo expuesto por una de las maestras y que se reconoce en el siguiente fragmento:

M3 “...De esta manera la oralidad es concebida como un acto social, que les permite construir significado y sentido en el mundo, donde se va posicionando el sujeto como un interlocutor, que posee un lugar, pero que así mismo reconoce el

lugar del otro, como parte fundamental en el proceso de comunicación...”

(Reflexión Final Segundo Momento)

Por consiguiente se logra evidenciar como los niños se posicionan como interlocutores validos, que al reconocerse a sí mismos, al hacer conciencia del papel y lugar que ocupan en el escenario social, les permite a su vez darle cabida a un Otro, con quien empezará a hacer intercambios que le dan la posibilidad de enriquecer su mirada alrededor del mundo.

En cuanto a la función cognitiva, como se hizo mención al comienzo, sigue siendo un componente de gran relevancia en los procesos comunicativos que se instauran entre maestra-niño, en el que se propende de manera permanente porque el niño enriquezca sus construcciones en consonancia a todo aquello que le circunda, haciendo relaciones, asociaciones, inferencias, anticipaciones en las acciones que se proponen en el escenario escolar. Por lo tanto, la oralidad establece un puente entre el niño y el saber, los lleva a relacionarse con el propósito de gestar algo nuevo, la cita a continuación nos permite vislumbrar esta relación:

“La puesta en escena de la palabra involucra diversas operaciones, entre ellas la denominación, que antes que atribuir etiquetas al mundo real se constituye en forma de pensamiento y fuente de conceptos. La palabra ordena el mundo de los objetos y los sitúa en clases particulares o categorías conceptuales que no son inherentes a la naturaleza de las cosas sino, por el contrario, son innovación humana y esfuerzo de sistematización de la experiencia” (Jaimes y Rodríguez. 2002, p. 33)

las secuencias didácticas en este sentido, apuntaron a potenciar a partir de la oralidad los procesos de construcción del conocimiento, favoreciendo con ello la reelaboración y complejización del pensamiento, permitiéndoles a los niños hacer desequilibrios a partir de los cuales pasaran de un saber inicial a un saber potencial. Acciones que llevan al niño a encontrarse con múltiples situaciones, desde donde se favorece la mirada que tienen alrededor del mundo.

En esta medida el lenguaje ha dado un giro importante, la mirada que vienen haciendo las maestras en torno al papel que cumple éste en el escenario educativo, con los niños menores de tres años, se ha volcado a la importancia que este ocupa en la constitución del niño como sujeto, que a su vez sea el paso hacia la consolidación de la alteridad, a partir de lo cual se le da un lugar al otro, favoreciendo con ello las interacciones, que ya no estarán enmarcadas solamente entre niño-adulto, sino entre niño-niño y niño-adulto. Mirada que permite enriquecer desde allí cada espacio del ejercicio pedagógico, impactando la cotidianidad de las maestras.

ME CONSTRUYO EN LA CONSTRUCCIÓN CON EL OTRO

En las reflexiones que se dieron en este segundo momento de la ruta metodológica de la investigación, se pudo identificar que los procesos de reflexión se enriquecieron, teniendo una mirada mas minuciosa y amplia de aquello que aconteció en cada una de las secuencias didácticas. De allí que en primer lugar se hace mención de cómo este proceso les ha permitido transformarse como maestras, el siguiente apartado da cuenta de ello:

M2 “...al poder observar mi accionar desde los videos, me ha posibilitado encontrarme como maestra, desde mis particularidades y sello característico con los niños, para así, encontrar oportunidades que potencien mucho más la oralidad del grupo desde mi construcción como profesional, siendo cada vez más consiente de la manera en las cuales me aproximo a trabajar esta modalidad del lenguaje con ellos y de la forma en que se acercan a diversas conquistas desde sus propias búsquedas en relación a la posibilidad de describir alguna situación, explicar algo que sucede como grupo, establecer límites consigo mismo y con los demás, buscar soluciones, haciendo de la oralidad una vía para expresarlas, así como acercarse a procesos de argumentación en su necesidad imperiosa por expresar lo que ocurre en su cotidianidad...” (Reflexión Final Segundo Momento)

Mirada retrospectiva que permite reconocer la importancia de hacer conciencia de aquello que se lleva a cabo en el aula, de cómo se pone en juego la oralidad con los niños y del peso que esta tiene en los procesos educativos con la primera infancia. Abriéndole un lugar a la lengua materna, para posicionarla como saber fundamental en el desarrollo de los niños, un saber que aunque pareciese natural, requiere de un trabajo intencionado y concienzudo por parte de la maestra, desde donde se le permita al niño comprender el uso y relevancia del lenguaje para entrar a la cultura.

Reflexiones que a su vez llevan a pensar en la importancia del rol del adulto en los procesos de enriquecimiento del lenguaje oral, de vislumbrar como desde su papel como agente transformativo, puede darle un nuevo rumbo a las situaciones que se dan en relación a este campo, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

M1: "...en este camino lleno de reflexiones y constantes interrogantes he sido testigo de lo valioso que es el acompañamiento de los adultos en el proceso de oralidad, pues nos convertimos en el principal referente bajo el cual los niños y las niñas empiezan a construir significados y a negociarlos con los otros, por ejemplo en el grupo de caminadores la mayoría de veces la interacción se da entre el adulto y el niño, el adulto "maestro" está en un constante préstamo de voz, siendo el referente de los procesos de comunicación para el niño..." (Reflexión Final Segundo Momento)

El adulto en este sentido se posiciona como un modelo, como un referente a partir del cual los niños reconocen el uso de la oralidad, su intencionalidad y las diferentes situaciones en las cuales se enmarca el lenguaje. Por tanto al ser conscientes del papel que ocupan en la potenciación de la oralidad, se revalida desde allí que la voz del adulto-maestro para el niño se constituye como "guía para el uso del lenguaje su creciente dominio de las distinciones conceptuales y de las funciones comunicativas" (Bruner. 1986, p. 42), estableciéndose como punto de partida para el niño en su intento por ampliar las nociones del mundo.

Un conocimiento del mundo que solo se da en la medida en la que el adulto adentra a través del lenguaje al niño, permitiéndole ampliar sus experiencias alrededor de éste. El maestro tiene la responsabilidad de propiciar situaciones a través de las cuales se favorezca dicha inmersión en el contexto, por consiguiente, las relaciones que se deben dar, más aun si son niños en edades iniciales, deben tener en cuenta el lenguaje por medio del cual éstos se comunican, que no precisamente se materializan en la palabra hablada, tal como lo muestra la maestra 3:

M3 "...los niños y las niñas de uno a un año y medio de edad que están en la construcción de mundo, empiecen a referenciarlo a través de la representación enactiva y simbólica, las cuales les permite acercarse de manera activa a la realidad circundante; donde la corporalidad tiene un papel fundamental, ese lenguaje kinésico que les da la posibilidad de comunicar sus deseos, necesidades, gustos, disgustos, entre muchas cosas mas, donde acentúan con gestos faciales, hombros o manos esas diferentes situaciones comunicativas que nos quieren dar a conocer..." (Reflexión Final Segundo Momento)

La oralidad en esta medida se reconoce como lo propone Tusón, en un sistema "multidimensional", multicanal, en el que confluye lo paralingüístico, siendo importante que el niño en sus formas de construcción del mundo pueda apropiarse de éste a partir de la representación enactiva que hace con su cuerpo, aprehendiendo para desde allí dar un nuevo paso hacia otro sistema de representación, saber que al ser claro para la maestra propiciara nuevas relaciones con el niño.

Ha sido de gran relevancia a lo largo de la investigación y es notorio en este segundo momento, la apropiación que las maestras han hecho de los andamiajes y del uso que le dan a cada uno de ellos en su práctica pedagógica, posicionándolos como apoyos fundamentales en el jalonamiento de los procesos orales, ello lo muestra el siguiente fragmento:

M3 "...Así mismo se puede ver que el papel del maestro es clave, en cuanto este puede propiciar situaciones comunicativas significativas, en las que les permita a los niños y las niñas poner en juego la oralidad, donde la expansión semántica,

los silencios, la pregunta o la contra pregunta posibilitan confrontar lo que el niño enuncia o pueda estar pensando, pero a la vez contribuir a la identificación o discriminación del contexto comunicativo en el que se está dado y de acuerdo a ello pueda intervenir según sea el caso...” (Reflexión final segundo momento)

Andamiajes que se vuelven indispensables en el quehacer del maestro a la hora de entablar una interacción comunicativa con los niños, apoyos que al posicionarse en la práctica de manera intencional, favorecen la construcción del lenguaje oral. Denotándose de igual manera, como en este sentido la pregunta ha marcado un gran impacto en la acción de la maestra, reconociéndola como puente indispensable en la interacción dialógica con los niños, como se expone a continuación:

M1 “...En este sentido mi postura frente a los procesos de oralidad en los niños y las niñas se ha ido enriqueciendo siendo consciente que como adulto puedo potenciar las construcciones que están haciendo del mundo y de los referentes que están a su alrededor, en esta medida pude estructurar preguntas mucho más organizadas que permitieran a los niños ampliar sus respuestas promoviendo procesos de argumentación, explicación y resolución en momentos de la cotidianidad. Así pues poder preguntarle a un niño ¿Cómo estas hoy? ¿Por qué estas bravo? ¿Qué te molesta? ¿Cómo te pareció el cuento? ¿Qué hacemos para ayudarlo al amigo? Entre otras...Y darles tiempo para que poco a poco vayan estructurando su respuesta, ha sido una constante en las interacciones que establezco hoy con los niños...” (Reflexión final segundo momento)

Procesos de conciencia que en el maestro permiten cualificar su formación, ampliar su saber en torno a aquellos campos vitales en los que se mueve el niño, un saber pertinente para el trabajo con la primera infancia, aquella etapa de la vida que se ha dejado relegada, contribuyendo al cambio de mirada sobre los niños menores de tres años, que como se ha podido denotar, al proponer la maestra un trabajo intencionado y pertinente, Camps en este sentido expone que:

Las actividades se llevan a cabo a través de acciones a las cuales los agentes implicados confieren finalidades conscientes; es decir las acciones implican intencionalidad y, por lo tanto, anticipación del resultado, del efecto esperado, en el marco de la interacción social en que se desarrolla la actividad (P,10)

Se puede decir que se ha dado un impacto en como se viene asumiendo el lenguaje, pero así mismo ha habido cambios en relación a la noción de infancia, reconociéndose a los niños desde otro ángulo, tal como lo expone la maestra 2:

M2 "...ha sido necesario ser consciente de la mirada de infancia que asumo en mi práctica profesional, pues no subestimarlos ha permitido crear oportunidades en las que como grupo logremos participar de espacios de conversación, comprendiendo que es posible acercarse a estos espacios desde el abordaje de sus intereses y gustos particulares..." (Reflexión final segundo momento)

De esta forma, se logra ver cómo este segundo momento permitió que las maestras pudieran reconocer cuales habían sido sus conquistas, que diferencias se había dado en el desarrollo de su acción, de verse de una manera distinta, haciendo uso de su oralidad con otro sentido. Reflexiones que se dieron en el marco de la conversación

entre pares y en el abordaje que a nivel teórico se realizó para este momento, de allí, que estas transformaciones también se dieran desde una base conceptual, lo cual llevo a profundizar sobre qué es la oralidad, qué la compone y cuál es su importancia, el siguiente fragmento permite ilustrar este aspecto:

M2 "...De igual forma, considero que otro aprendizaje importante en el proceso de mentorazgo ha sido la oportunidad de abordar teóricamente acciones que ocurren en lo cotidiano con los niños, ya que me ha permitido cualificar mi práctica de forma consciente y asumir posturas al momento de planear para el grupo, así como generar dudas que lleven a la indagación de nuevas fuentes y se sitúen como puntos de conversación entre quienes hacemos parte del proceso, logrando evidenciar como la experiencia que atraviesa a otro me construye como maestra y me lleva a claridades que enriquecen mi práctica pedagógica..."

(Reflexión final segundo momento)

Se resalta en este sentido como la investigación y el espacio de conversación destinado para el intercambio, debate y reflexión en torno a las apuestas pedagógicas de las maestras en relación a la oralidad, han cobrado gran relevancia para las maestras, quienes reconocen lo vital que se ha convertido poder encontrarse para dialogar:

M2 "...la necesidad que tenemos las maestras de contar con un espacio de participación en donde logremos cualificar nuestra práctica profesional, la importancia de escucharnos permite movilizarnos a hacer de cada acción y actitud con los niños algo intencionado que los lleve al alcance de diversas conquistas en sus procesos de forma consiente y con sentido, es por ello, que los

espacios de reflexión se convierten en la oportunidad de ir más allá como maestra, permitiendo cualificar permanentemente nuestra labor” (Reflexión final segundo momento)

Un espacio en el que al despojarse de la mirada que juzga o el señalamiento, donde no se busca determinar que práctica es buena o mala, sino por el contrario conocer lo diversas que son las maestras y con ellas sus formas de acción dentro del aula, se establece como el punto de partida para potenciar lo que se viene haciendo, una toma de conciencia desde la que se tenga la posibilidad de potenciar aquello que se hace en el día a día con los niños y cualificar de manera formativa la profesión docente.

Se denota en este sentido como los espacios de conversación que se han instaurado entre las maestras en el marco de un trabajo de carácter colaborativo, no solo permiten enriquecer el saber alrededor de un campo, como es el de la oralidad, sino también es notorio la gesta de relaciones de cercanía y colegaje con los pares, en el que el respeto por el otro ha sido el factor primordial para que el proceso se dé de manera asertiva, tal como se puede ver a continuación:

M2 “...he logrado ampliar un panorama de aprendizajes gracias a la opinión de quienes me acompañan siempre en el marco del respeto y de una intención clara de aportar a la labor de ser maestra” (Reflexión final segundo momento)

La palabra de un otro que contribuye de manera significativa a la transformación del ejercicio docente, en el que escuchar la retroalimentación del par que ha estado en el proceso, sus aportes y reflexiones, permite repensar las acciones realizadas y con ello

favorecer los procesos de concienciación, desde donde se enriquezca el quehacer del maestro.

El proceso investigativo llevado a cabo hasta aquí, ha permitido en primer lugar reconocer los cambios que se han dado en cada una de las maestras, en primer lugar desde las formas como vienen proyectando y llevando a cabo su práctica pedagógica en relación con la oralidad, haciéndose mas notorios los andamiajes y apoyos con el propósito de enriquecer la oralidad de los niños menores de tres años. Acciones pedagógicas intencionadas, que le permiten a la maestra reconocer su rol, darle un lugar al niño y posicionar la oralidad como un puente a través del cual se construye relaciones entre sujetos y de éstos con el mundo.

En segundo lugar, resaltar como las maestras le han otorgado a la reflexión un papel importante para la transformación de su quehacer, una reflexión que se da gracias a la interacción entre maestras, de la argumentación y el debate que se propician alrededor de los análisis sobre aquello que sucede en el aula y fuera de ella, buscando contrastar o enriquecer desde bases teóricas aquello que acontece en el escenario real, con miras a hacer nuevos aportes tanto al campo de la oralidad como al de la infancia temprana, de allí que se revalide la idea de que práctica y teoría van de la mano, una unión indisoluble, como se logra denotar en el siguiente apartado:

Este saber teórico tiene su origen en el análisis de la práctica, con la intención de darle sentido. Desde este punto de vista, la relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento didáctico, y no hay prioridad entre los dos ámbitos, sino que son dos componentes de una misma actividad humana que es la de

enseñar y aprender, la cual tiene como objeto otra actividad, la de comunicación verbal, es decir, la actividad discursiva (Camps. 2002, p.12)

Proceso investigativo que permite situar estos dos ámbitos (teoría-práctica) como columna vertebral en el ser maestro, que al compaginarse permiten darle peso a aquello que se realiza en el escenario escolar. Saberes que llevan a ver al maestro de primera infancia como un intelectual transformativo (Giroux, 1990), que posee un conocimiento, el cual esta direccionado a la infancia temprana, que es relevante en la medida en la que se esta contribuyendo a la configuración de un ser humano.

9.3 TERCER MOMENTO: CONSTRUYENDO AUTONOMAMENTE

Para el tercer y último momento de la investigación, las maestras han podido ampliar sus construcciones tanto a nivel teórico como experiencial-práctico, en el que el conflicto sociocognitivo las ha llevado a movilizar el pensamiento alrededor de las apuestas pedagógicas en torno a la oralidad. Proceso que se ha establecido como una base importante, en la medida en la cual, reflexionar sobre lo realizado, permite tener un nuevo panorama. Construcciones que son el insumo fundamental para llevar a cabo el propósito de este paso final, ya que se busca que las maestras de forma autónoma lleven a cabo una propuesta pedagógica.

En esta medida y tal como se manifiesta en el objetivo del tercer momento “las maestras estructuran y desarrollan una secuencia didáctica de forma autónoma, de manera que se evidencien los aprendizajes construidos durante todo el proceso de acompañamiento” (...), convirtiéndose en la posibilidad de hacer evidente los

aprendizajes construidos a lo largo de la investigación, de poner en juego todo aquello que se ha podido consolidar en el paso por un proceso de cualificación continua del maestro a través de la reflexión y los conversatorios.

¿CUÁL ES LA DIFERENCIA DE ESTE MOMENTO CON RELACIÓN A LOS DOS MOMENTOS ANTERIORES?

Si bien para este último momento del proceso investigativo se abordarán los componentes trabajados a lo largo del análisis, como los andamiajes que se han posicionado en el quehacer pedagógico del maestro alrededor de la oralidad, la mirada en relación al lenguaje y el papel de la reflexión, lo que logra marcar la diferencia y reconocerse como un paso distinto en relación con los dos anteriores -teniendo en cuenta que cada uno de ellos trae consigo algo nuevo- ha sido el acento que se le ha puesto a la **autonomía**, ya que las maestras al tener que actuar de manera independiente, trazaron su apuesta pedagógica de forma más clara, en la que su planeación fue pensada con aspectos más preciso e intencionados, siendo más puntuales y concisas en sus reflexiones, tal como se muestra a continuación:

“...Sin lugar a dudas esta transformación llegó de la mano de constantes reflexiones que se realizaron con el grupo de maestras y de un abordaje conceptual que me llevó a reconocer elementos valiosos que podía potenciar mucho más, tales como las funciones del lenguaje, formas de representación, estrategias discursivas, la relación lenguaje- pensamiento entre otros elementos emergentes que fueron apareciendo en el transcurso del acompañamiento...”

(Reflexión final tercer momento. M1, 2017-I)

De allí que se logre establecer como la autonomía estableció un punto de partida importante para que las maestras se empoderaran y con ello pusieran en juego todo aquello que habían construido a lo largo del proceso. En este sentido se pudo reconocer, como este momento permitió desequilibrar al maestro, esto en aras de salir de una zona de confort, de una práctica que por momentos se vuelve rutinaria, para desde allí movilizar el pensamiento y con ello hacer cambios a lo que se realiza en el aula.

Por consiguiente, se puede resaltar como el propósito del momento y las reflexiones previas, dieron la posibilidad a las maestras de poner en juego lo consolidado alrededor de su práctica pedagógica, ello se hace evidente en el siguiente fragmento:

“...fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico de la oralidad con la primera infancia, desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan, concibiendo así a los niños menores de dos años, como sujetos cognoscentes y participes de sus procesos. Esta claridad, permitió enriquecer cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos, pues conllevó a la necesidad de hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir, las estrategias a utilizar, la disposición de espacios, la escogencia de material, entre otros, teniendo como finalidad, contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva...” (Reflexión global del proceso. M2, 2017-I)

es importante en este sentido y como lo afirma Perrenoud “La formación de una práctica reflexiva no es el único objetivo, sino que se trata de una condición necesaria.

Para asumir su autonomía y *a fortiori* reivindicarla” (2004, p. 51) en el que se posiciona la reflexión como elemento para llegar a la autonomía, una autonomía que le permite a las maestras, apropiarse de los saberes puestos en juego a lo largo del ejercicio de indagación.

Con dicha claridad se emprenderá el análisis de este momento de la ruta metodológica.

Se debe aclarar antes de entrar de lleno al análisis de este momento, que la maestra 1 tomo la decisión de enfocar su acción pedagógica con los padres de familia, ya que al reflexionar sobre el rol del adulto alrededor del enriquecimiento del lenguaje oral se reconoce que para el grupo con el que se encontraba (niños de 3 años) era necesario trabajar la escucha, uno de los componentes de la oralidad, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

“...Desde el segundo momento de la investigación, gracias al abordaje teórico y a las constantes reflexiones que realizamos con el grupo, surgió un interés como maestra frente a la escucha; elemento importante que hace parte del proceso de oralidad del ser humano, de allí comprendí que para potenciar y enriquecer el lenguaje oral en los niños se hacía indispensable aprender a escucharlos, validar su voz y darles un lugar en el espacio que compartíamos con los otros, es así que no sólo como maestra debía darme a la tarea de ser más receptiva, también debía hacer consciencia a los niños de que su voz era importante, de motivarlos a participar y dar sus aportes, en esa medida requería de unos interlocutores que escucharán lo que sus compañeros tenían por decir, porque para poder hablar se

necesita de ese otro que me escuche, que me refute, que me apoye, que construya conmigo el saber, pero ante todo que me reconozca como un sujeto social...”

(M1. Reflexión Final tercer momento, 2016-II)

De esta forma, se hizo necesario para la maestra, direccionar los aprendizajes contruidos en el proceso investigativo con aquellos que tienen mayor injerencia en el proceso formativo de los niños, es decir los padres de familia. En consecuencia se buscaba impactar tanto al escenario familiar y sus dinámicas, como el posicionamiento de la lengua materna de forma intencionada en la cotidianidad de la familia, ello es visible en la reflexión que la maestra hace:

“...comprendí entonces que no sólo en la Escuela su voz es importante, debía serlo en otros espacios y que mejor que empezar por comprender ¿Qué espacios de diálogo tenían en familia? Finalmente la familia es el primer espacio de socialización en el que el niño se reconoce como parte de una cultura, donde construye su confianza y se aventura a exponerse a los otros sin ningún temor.

(M1. Reflexión Final tercer momento, 2016-II)

en concordancia con su mirada frete a la oralidad y de lo importante que era trabajar la escucha desde un escenario como el familiar, la maestra plantea un taller donde los involucra, permitiéndoles reconocerse como parte fundamental de este proceso, a continuación mostraremos someramente como se planteo dicha escenario de participación:

✓ Plantee un taller que tuvo tres momentos, en el primero “compartiendo saberes” el propósito era conocer las prácticas orales que los papás habían tenido en su

infancia y cómo ahora establecían espacios de diálogo con sus hijos, si los habían o no, este momento fue bastante enriquecedor pues fue la oportunidad para compartir, recordar, para revivir lo importante que eran los espacios de diálogo en casa y así mismo fue el momento propicio para reflexionar frente a los tiempos de conversación con sus hijos.

✓ En el segundo momento “Construyendo saberes” compartí con los papás algo del abordaje teórico con relación a la oralidad, la escucha, el diálogo y el principio de alteridad, como una manera de hacer conciencia frente a los espacios de encuentro con sus hijos, en los que se de la posibilidad de escucharlos y en los que los niños comprendan las dinámicas de ser participes de conversaciones.

✓ En el último momento “Evidenciando saberes” invite a los papás a escribir una frase que recogiera los saberes construidos en la sesión y los motive a diseñar espacios de diálogo en casa donde pudieran de manera intencionada favorecer y enriquecer el proceso de oralidad de sus hijos.

(M1. Reflexión Final tercer momento, 2016-II)

Se puede reconocer en este sentido, como la maestra a partir de la reflexión que se dio a lo largo del proceso, permitió que se pensara en otra instancia del proceso pedagógico, siendo la familia a quienes se buscaba transformar, en el que se trasciende el trabajo alrededor de la oralidad solamente en el ámbito educativo, para que los padres de familia fuesen también conscientes de la relevancia que posee este campo en la vida y desarrollo de los niños, y con ello establecer su papel como referentes lingüísticos importantes en el enriquecimiento de la misma.

Con esta claridad, las propuestas que realizaron las maestras para el tercer momento, están enmarcadas en dos sentidos. La maestra 2, direccionó su acción pedagógica con niños de dos años y medio hacia la “oportunidad para expresar vivencias y situaciones desde sus construcciones orales a partir del reconocimiento de sus juguetes favoritos” (planeación M2. 2016-II), momentos que permitieron reconocer el favorecimiento de la oralidad a lo largo de la secuencia didáctica; en cuanto a la maestra 3, diseñó un espacio de juego para los niños de dos años, en donde se observa como el lenguaje oral emerge en este escenario con un propósito diferente.

Es de resaltar que en este tercer momento aparece el juego como andamiaje que potencia la oralidad, como otro de los grandes hallazgos en la investigación. Si bien, la importancia de retomar esta actividad rectora de la infancia en el proceso investigativo surgió de un espacio académico en el transcurso de la maestría como lo era “*el juego, un horizonte posible para comprender los campos interdisciplinarios de la educación infantil y de las infancias*”, fue el volver sobre lo hecho y hacer una nueva apuesta, lo que posibilitó comprender y ser conscientes de lo que este escenario permitió a nivel oral con los niños. En este sentido se iniciará el análisis a partir de un reconocimiento del juego como categoría emergente en la investigación, de ahí que a continuación se presente lo que sucede en un ambiente de juego con niños menores de tres años, en relación al lenguaje oral antes de pasar al análisis a partir de las otras categorías preestablecidas en la investigación.

EL JUEGO, UN ESCENARIO QUE DA VIDA A LA ORALIDAD

Pensar en el juego o en el diseño de un espacio para el juego, fue un reto para las maestras, pero así mismo, se convertía en una nueva oportunidad para reconocer como en este escenario la oralidad emergía de una forma diferente, en donde no respondía a un objetivo en particular, no buscaba dar cuenta de un propósito previamente trazado, por el contrario, tenía un carácter incierto, que hacía que el maestro interviniera a nivel oral según las situaciones que se iban presentando, de aquello a lo que los niños hacían alusión, tal como se puede ver en los siguiente fragmentos:

M3: ¿por dónde va Gabriel?

N1: por la ciudad

M3: por la ciudad, y ¿a dónde vas?

N2: a uesidad (a la Universidad)

M3: ¡ah! Amelia va ir a la Universidad. Tu a donde vas a ir

N1: ciudad.

M3: A la ciudad vas a ir, a bueno.

N1: no a la uvesidad (Universidad)

M3: a la universidad también, vaya a ver a la universidad en el bus.

N3: bus universidad

M3: ¿en el bus esta la Universidad? - ¿será? ... ¿será?

N2: telelo bus, telelo bus. mami, telelo bus

M3: Ya cogiste el bus

N2: ya

M3: chao Amelia que te vaya bien. Tu también, y ¿para donde vas?

N1: para el bus

M3: y el bus ¿para donde va?

N1: para a ciudad

M3: para la ciudad. Y el de Amelia para donde va.

N2: uestidad

M3: par ala Universidad. Y el de Joaco.

N3: el del SIPIT

M3: En el SITP. Para donde va el SITP?

N3: para la ciudad, para Santa Marta.

M3: Uy ese va más lejos, para Santa Marta.

Niños de dos años
(16:33- 17:54)

el juego en esa medida permite traer a colación la vida misma, esa cotidianidad en la que se ven involucrados los niños, experiencias en las que son participes permanentemente. De allí que se reconozca como para ellos resignificar una caja, convirtiéndola en el medio de transporte en el cual se movilizan todos los días y además de ello trazar la ruta de dicho viaje hacia el lugar a donde pretenden llegar, en este caso la universidad, espacio en el que convergen sus padres, cobra todo un sentido, siendo la oralidad el medio por el cual dan a conocer las experiencias que los permean, que los envuelven diariamente.

Se denota en este sentido como la oralidad en un escenario como el juego, abre la posibilidad de que el niño hable de aquello que le pasa en su cotidianidad, trayendo a colación esas experiencias previas que vive en su día a día, permitiéndoles de esta manera darle una importancia central a aquello que vive el niño en contextos diferentes al de la escuela.

En esta medida, es importante resaltar como el adulto después de hacer parte de la conversación que propician los niños, es quien de manera consciente va guiando el desarrollo y evolución de aquello que se va narrando, siendo para ello fundamental la

formulación de preguntas, hacer uso de las reformulaciones o expansiones semánticas, para alentar a los niños a que pongan en juego el lenguaje oral como medio por el cual pueden expresar y comunicar sus ideas, pensamientos y sentimiento; sin dejar de lado que “el niño también está aprendiendo acerca de qué formas del lenguaje resultan apropiadas para el uso, por ejemplo, para responder a preguntas, así como acerca de las funciones de la palabra” (Garton, A. 1994, p. 55) vivenciado de esta forma la oralidad en plenitud, reconociendo qué finalidad, en qué situaciones y cuáles son las demandas del otro como interlocutor, para utilizar la palabra de manera precisa, además de hacer uso de la imaginación y potenciar su capacidad lógica al identificar causas y consecuencias entre los eventos que abordan a través de los juegos, al ponerse en el lugar del otro y hacer procesos que promueven el principio de alteridad en el marco de un trabajo sobre la otredad.

De manera puntual, la experiencia de juego que propone la maestra 2, se gesta alrededor de la posibilidad que tienen los niños de interactuar con sus juguetes favoritos, que al ser tan variados, permiten que los juegos y situaciones que se den sean diversas y múltiples, cargando cada uno de ellas de una cierta particularidad, tal como se muestra a continuación:

M2: ¿qué vas hacer ahí?

N: mira a a a, a rayo *mcqueen*

M2: estas con el rayo *mcqueen*

N: si

M2: y ¿a dónde va ese carro?

N: el niño responde pero no es entendible

M2: ¿a dónde va el carro?

N: al parque

M2: ¡al parque!, ¡uy! Muy bien, Ángel va al parque.

Niños de dos años y medio
(05:18 – 05:34)

Así, el juego se instaura como un espacio que genera un contexto de interacción genuino, desde el cual se posiciona la palabra como sistema de representación que permite traer a colación aquellas vivencias de la cotidianidad y darles un nuevo lugar, un sentido diferente para los niños, quienes buscar narrarlas y plasmarlas en sus acciones se resignifican, dándole sentido a lo que se dice y se hace, hilando todo aquello que se va realizando a través de la oralidad.

Diálogos que también contribuyen a que los niños logren poner límites a aquellas situaciones o acciones de agresión en las que se ven vulnerados, donde el conflicto aparece, convirtiendo al golpe en el medio por el cual resolver de manera efectiva dichos eventos. De allí que el maestro haga el préstamo de conciencia a través de su voz, desde donde el niño logre transformar dichas maneras de comunicación, dándole paso a la palabra, a partir de la cual exprese sus inconformidades o pueda exponerle al otro su desacuerdo. Ello se puede reconocer en el siguiente ejemplo:

N: no, no Thomas, No Thomas, no Thomas no

(la niño se dirige al otro extremo del salón a compartirle lo sucedido a la maestra)

N: a Thomas e pego, e pego Thomas

M2: ¡ay! Dile que no, dile no me pegues, dile ten cuidado

(la niño se dirige luego al niño manifestándole nuevamente su desacuerdo)

N: no e pegues, no

*niños de dos años y medio

(11:21 – 11:50)

de esta manera se observa como el niño al tener ya la conciencia sobre el sentido del uso del lenguaje -en esta oportunidad como sistema por el cual hacer una mediación- es quien por iniciativa propia y de manera autónoma hace la aclaración de que el golpe no es una acción de su agrado, que al buscar el apoyo de la maestra, lo realiza con el propósito de encontrar en ella una aprobación a intervención previa, validación que le permite reconocer que la palabra es el vehículo por el cual entablar una comunicación con el otro.

De allí que se reconozca como el niño ya no requiere de la presencia total del maestro en situaciones de conflicto, ya que ha logrado interiorizar e incorporar en sus formas de comunicación los elementos necesarios para manifestarle al otro sus sentires, resaltando en esta medida, como el préstamo de conciencia que ha venido haciendo la maestra se concreta en acciones como la descrita anteriormente, en el que el niño logra actuar de manera autónoma.

Ello mismo se ha podido apreciar en la apuesta realizada por la maestra 3, quien en el espacio de juego que ha diseñado, se han ido dando situaciones en las que los niños pueden tener mayor conciencia del par que lo acompaña, tal como se ve a continuación:

M3: ¿qué paso Joaco?

N1: me están pegando los amigos... Thomas y Amelia

M3: y tu que le vas a decir

N1: no amigos, no lo vuelvan a hacer... yo me voy

M3: muy bien, hay que decirle a los amigos -no me lastimen por favor-

*niños de dos años de edad

(08:26-08:51)

en este fragmento se hace notorio como la oralidad permite que el niño sea consciente del par que lo acompaña, logrando un mayor reconocimiento de ese otro que viene compartiendo el mismo espacio, que viene jugando con los mismos objetos. Si bien se presentan conflictos en las interacciones entre unos y otros, la palabra ha venido apareciendo, permitiéndoles hacer una transición, prevaleciendo el habla como forma de manifestar sus inconformidades, dejando a atrás la agresión como forma de comunicación.

Así, el juego se establece como un medio de comunicación por excelencia con los niños, que tiene como rasgos, el uso de enunciados, la organización de cada acto o hecho a realizar, teniendo un significado de acuerdo a la situación que se esté dando y su carácter como “protoconversación” (Bruner, J. 1986, p. 47) características que contribuyen de manera significativa al enriquecimiento de la oralidad y su función en los procesos de diálogo que se entablan con un otro.

El juego en esta medida, se ha reconocido como un escenario por medio del cual se abre una posibilidad amplia de enriquecimiento y potenciación de la oralidad, en el que se propician conversaciones entre maestro-niño y niño-niño de manera permanente, permitiendo dotar de sentido toda aquella acción que se emprende. Así, cada uno de los diálogos van en concordancia a las situaciones que se propician a lo largo del acto de jugar, donde converge lo inmediato, lo cotidiano y las experiencias que preceden la vida de los que allí se encuentran.

A partir del panorama que se ha avistado en torno al juego y la importancia que éste reviste en el enriquecimiento de la oralidad, posicionándose como escenario para

propiciar interacciones significativas y potentes en los niños menores de tres años, se da paso al reconocimiento de los andamiajes en estas dos apuestas pedagógicas que las maestras han estructurado.

HALLAZGOS EN RELACION CON EL PRÉSTAMO DE CONCIENCIA

Es a partir del préstamo de conciencia, desde donde el adulto, quien es el que tiene un manejo más amplio del lenguaje oral, en cuanto a su estructuración, uso y sentido, logra hacer un puente entre su saber y los saberes que han empezado a consolidar los niños en edades iniciales en torno a la lengua materna, enriqueciendo con ello las formas a través de las cuales se comunican con los otros, para desde allí poder adentrarse al escenario social, un proceso de andamiaje que permite realizar jalonamientos a nivel oral, con miras a favorecer las interacciones comunicativas que se empiezan a dar entre los sujetos que están fuera y dentro del escenario escolar. Ello se puede denotar en el siguiente apartado:

M3: ¿en dónde está la tela Gabriel?

N: se la llevo

M3: ¿quién se la llevo? ¿quién se llevo la tela?

N: el niño señala a quien se llevo la tela

M3: ¿y tu se la vas a pedir?

N: si

M3: y como le vas a decir

N: por favor, por favor... por favor

M3: por favor me la prestas, dile Gabriel

N: por favor me la prestas (el otro niño le pone la tela en la cabeza)

M3: gracias

N: gracias

*niños de dos años de edad
(05:45 – 06:12)

a partir del apoyo que brinda el maestro, le da la posibilidad al niño de ir incorporando aquellas convenciones del lenguaje, aquel sistema formal de la lengua, como es en este caso el *por favor* y el *gracias*, formatos a través de los cuales los niños logran hacer intercambios con los otros, mediar entre las cosas que quieren o buscan alcanzar. Es notorio como el uso dado al lenguaje en esta oportunidad, está enmarcado en la petición, en la forma a partir de la cual se solicitan las cosas, de allí que el préstamo de conciencia que realiza la maestra, contribuya a dicha construcción.

Se observa en esta ocasión como el préstamo de conciencia, emerge como apoyo en la contingencia de aquello que va aconteciendo, en las acciones que se van dando entre los niños de forma espontánea. Un proceso de andamiaje que varía y cambia dinámicamente, por consiguiente, las intervenciones orales que realiza el maestro, estarán supeditadas a lo que va apareciendo en concordancia con las acciones que va realizando el niño, requiriéndose en esta medida, una mayor conciencia y lectura de las situaciones en las que se involucran los niños, para desde allí, hacer un proceso de andamiaje oportuno y pertinente.

LA PREGUNTA

En cuanto a las preguntas de carácter abierto, se puede evidenciar como han permitido que los niños muestren las construcciones que han venido consolidando, exponiendo a través de su oralidad el bagaje a nivel conceptual que tienen, esto se hace evidente en los siguientes fragmentos:

M2: la mamá le dio la caja para que el niño guardara todas sus cositas, así (la maestra realiza la acción de guardar con sus manos) y voy a guardar mi cepillo, y voy a guardar mi cobija por si me da frio en la noche, y voy a guardar mi almohada porque o sino duermo muy incomoda... ¿qué guardaría el niño en la caja?, ¿qué guardaría dentro? ¿qué guardaría Vicente?

N1: un avión

M2: oh, un avión, vamos a ver

N2: cama

M2: ¿una cama Dante?, vamos a ver.

*niños de dos años y medio de edad
(01:35-02:12)

La maestra hace uso de preguntas abiertas, en el que el niño busca una respuesta acorde a aquello que se está requiriendo, dicha respuesta no precisamente se basa en algo que puedan ver o que esté presente de manera tangible para él, por ende, el niño debe recurrir a las construcciones que ha hecho, a aquellos saberes previos, con lo cual, dar solución a aquello por lo que se indaga.

N: hola mami, hola mami... hola, mami hola

M3: hola Thommas, ¿cómo estás?

N: el niño responde, pero no es entendible lo que expresa. De manera simultánea este se va introduciendo en una de las cajas que se dispusieron en el espacio

M3: ¿dónde estás?

N: aquí

M3: ¿en dónde?

N: aquí

M3: yo no te veo, ¿en donde estas?

N: aquí

M3: aquí ¿en dónde?

N: aquí

M3: ¡ah! Ahí estas, y ¿qué estás haciendo ahí?

(...)

M3: ¿qué está haciendo ahí Thommas?

N: me a omir

M3: ¿se va a dormir?

N: si

M3: ¡ay! Thommas se va a dormir no le hagamos ruido

*niños de dos años de edad
(03:46 – 04:32)

La interacción que se propicia en el acto de jugar entre la maestra y uno de los niños, en el que surge la pregunta abierta como andamiaje que posibilita obtener mayor información por parte de este último, busca puntualizar lingüísticamente la noción de espacio, por lo cual, cuestionamiento tras cuestionamiento, pretende que el niño logre enunciar en que lugar se encuentra, cual es el espacio en el que está desarrollando la acción, si bien no se llega al cometido, ya que para el niño es notorio que su maestra lo ve, cuando se indaga por la acción que está realizando, el niño logra dar cuenta de ello, respondiendo en palabras y con su lenguaje corporal, lo que está realizando.

Las preguntas en este sentido, siguen posicionándose como andamiajes que contribuyen de manera significativa al desarrollo de los diálogos que se dan entre las maestras y los niños, al igual que buscan ampliar las respuestas que éstos dan alrededor de aquello que se esta conversando o puntualizar sobre lo que se enuncia, todo ello con el propósito de ampliar los marcos lingüísticos en el que los niños se empiezan a mover. En este sentido, las preguntas se instauran como apoyos que favorecen la construcción del lenguaje oral, enriqueciendo a su vez el proceso cognoscente en los niños menores de tres años, desde donde se les posibilita instaurar una relación cercana con el saber circundante en el mundo.

LA EXPANSIÓN SEMANTICA

La expansión semántica como se ha venido haciendo referencia, busca pedir mayor información alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular, ampliando así la referencia alrededor de los objetos que circundan a su alrededor, para este momento nuevamente se ha hecho evidente este andamiaje en la práctica pedagógica de las maestras, que tal como lo muestra el siguiente ejemplo ya ocupa un lugar en las interacciones dialógicas:

M2: vamos a ver para donde se lo llevara, ¿a dónde se llevara toda esa caja con juguetes?, ¿a dónde se va?, ¿a dónde se va Ángel?

N1: caja

M2: ¿adonde se va con la caja? (mirando al niño fijamente a los ojos)

N2: a donde la mamá

M2: ¡a donde la mamá!, vamos a ver si se va a la casa de la mamá

Primero, estaba así decidiendo que hecho primero a la caja (moviendo su dedo índice constantemente frente a la boca)

N3: Piz

M2: el pez (señalando al niño con su dedo, reconociendo así que el lo dijo) y cogió el pez (hace una representación corporal de éste) y lo metió en la...caja

Y que más había, mira una... (moviendo su mano en señal de mover una llave)

N1: llave

M2: una llave para abrir que?

N4: pueta

M2: para abrir las puertas

N2: ¿qué es eso?, ¿qué es eso?

M2: ¡ha! Que es eso

N4: Agua

M2: agua Alejandro, hay mucha agua, y de donde esta saliendo el agua.

N3: caja

M2: de la caja Thiago, ¡ay no!, ¿pero de donde sale tanta agua?

N5: no cabe

M2: no cabe el agua, no cabe, muy bien Valery. No cabe por que es mucha, mucha, mucho agua.

*niños de dos años y medio de edad
(04:29-05: 50)

Se denota en este sentido como la maestra a partir de un espacio como la lectura, propicia situaciones a través de las cuales le permite a los niños exponerse a nivel oral,

permitiendo con ello hilar y potenciar a través de elementos como la expansión semántica, el bagaje lingüístico que vienen consolidando, reconociendo como los niños se van involucrando en la lectura con mayor fluidez a partir de la palabra, de aquellos aportes que realizan cuando de dar respuesta a una pregunta se trata o de relatar lo que viene sucediendo.

Si se tiene en cuenta que la expansión semántica “implica una descomposición del enunciado en los elementos que lo forman, ampliando la referencia de los mismos” (Morale, R y Bojacá; B. 2002), los niños menores de dos años se encuentran hasta ahora conquistando palabras y realizando con mayor frecuencia frases cada vez mas largas, de allí que lo que realiza la maestra con estas primeras edades, es retomar las cortas palabras que enuncian, para así instaurarlo en un contexto lingüístico más amplio, estableciendo a través de su oralidad un marco de referencia, con lo cual enriquece las construcciones que vienen haciendo a nivel oral y cognitivo.

Para el caso de la maestra 3, la expansión semántica busca puntualizar aquellas peticiones que hace el niño, ayudándole a reconocer como se estructura este tipo de usos del lenguaje, desde donde el niño pueda establecer la intencionalidad particular de este tipo de usos y por ende comunicar de forma asertiva lo que desea, tal como se evidencia en el siguiente apartado:

La niña lleva un la caja en la mano, que al acercarse a la maestra se la pasa haciendo con ello una petición

N: me a pones

M3: ¿señora?

N: pones

M3: ¿qué?

N: pones, ahí (señalando una de las aberturas de la caja)

(otro niño entra a hablara con la maestra, por lo cual ésta detiene el dialogo con la niña, que al manifestarse nuevamente la petición, se vuelve a retomar la situación)

N: ahí (señalando nuevamente la abertura de la caja)

M3: ¿qué mi amor? ¿qué?

N: la niña habla pero no es comprensible

M3: ¿qué?

N: ahí, ahí

M3: ¿qué hay ahí?

N: la niña habla nuevamente pero no es comprensible

M3: tu quieres que yo te la ponga en la cabeza... di, por favor profe me escondes

Venga a ver, venga a ver...¿dónde está Amelia?, ¿dónde está Amelia? ... ¡ay! Hola, ahí está Amelia, hola

N: está dormida

*niños de dos años de edad
(09:11 – 09:59)

En esta oportunidad la maestra al no comprender del todo cual es la requisición que le está haciendo la niña, hace uso de la pregunta como andamiaje que permite entender lo que se quiere dar a conocer, que al establecer finalmente que es lo que se desea, la maestra a través de su voz amplía el enunciado. De allí que la expansión semántica permita que la niña encuentre en las palabras esbozadas por la maestra su petición, que no solo le ayuda a obtener lo que se quería, sino que le da la posibilidad de reconocer y establecer cómo debe hacer uso de su oralidad para comunicarse de manera más eficaz.

En este sentido, se ve a una niña que viene buscando entre el bagaje que ha consolidado, las palabras puntuales para comunicar su petición a la maestra, en el que *me a pones* o el *ahí*, eran las formas a partir de las cuales manifestar su solicitud, de allí

que en reiteradas ocasiones ésta haga uso de ellas con el firme propósito de que la caja sea colocada en su cuerpo, lo cual permite reconocer la intencionalidad del uso del lenguaje, ya que en ningún momento la niña cambia o abandona lo que enuncia, por el contrario se mantiene hasta hacerle claro a la maestra lo que desea expresar. Se observa por consiguiente, que si bien, aun no tienen la estructuración amplia del lenguaje, es en la intencionalidad donde todo cobra sentido la interacción comunicativa, tanto para ella como locutora como para la maestra, quien en su rol de interlocutora, hace la contención y le muestra a través de su oralidad como ampliar dichos referentes en relación a la petición.

La expansión semántica en esta medida, viene ocupando un papel fundamental a la hora de ampliar las construcciones que se han hecho alrededor del lenguaje oral por parte del niño, llevándolos a ser conscientes de que cada una de las palabras enunciadas, se recubren de algo más amplio, ya sea de un contenido en cuanto tiempo o espacio, lo cual permite comprender el sentido y significado de lo que se oraliza. Por consiguiente, el adulto busca que éstos comprendan la estructuración que a nivel sintáctico se hace del lenguaje y como ello permite transmitir un mensaje específico y pertinente.

LA REFORMULACIÓN

Con el propósito de reorganizar lo que el niño enuncia a nivel oral, las maestras hacen uso de la reformulación como andamiaje que les permite dar un orden y un sentido a aquello que los niños buscan expresar, dotándolos de elementos a partir de los cuales puedan resignificar tanto a nivel de pensamiento como oral, lo que se busca comunicarle al adulto.

Al hacer la lectura del cuento, la maestra 2 hace uso de la reformulación con el propósito de aclarar lo enunciado por uno de los niños, llevándolos a hacer una distinción entre lo que conocen con aquello a lo que aparece en el cuento, tal como se ve a continuación:

M2: vamos a ver para que usaría esa llave el niño

N1: el niño

M2: ¿para que la va a usar? (pone su dedo en la boca en señal de cuestionamiento) ¿será que la recoge? Chum (mueve su mano simulando tomar el elemento al cual hace alusión) Jaco, Jaco ¿será que la recoge?

N2: no

M2: ¡no!, vamos a ver, soplemos a ver que pasa (la maestra sopla las ojas del cuento)

-¡ay! (todos gritan en señal de asombro)

M2: ¿qué paso?

N1: uno sol

M2: ¿un sol? ¿en el agua?

N2: no

M2: pues se parece mucho a un sol, Valery muy bien. Jaco, Jaco

N2: ¡ah! tibon (la niña pone sus dedos en la cabeza en simulación de la aleta de este animal)

M2: mira, es que de la caja salió una llave con mucha luz, esto es luz, no es la luz del sol, pero es mucha luz

*niños de dos años y medio de edad
(07:16 - 08:02)

Al asociar la imagen que se encuentra en el cuento con la de un sol, la maestra a través de este andamiaje, le da la posibilidad al niño de reconfigurar la referencia que tiene sobre el objeto luminoso, que al encontrarse en un contexto particular tiene otro sentido. Si bien, la maestra parte por validar lo mencionado, busca reorganizar a nivel conceptual la asociación que se hace entre luz y sol, apoyándose de esta manera en la

respuesta que se da, para desde allí, cambiar el sentido de lo dicho *-esto es luz, no es la luz del sol, pero es mucha luz-*, ampliando con ello las relaciones que se hacen alrededor de dicho objeto, ocupando así otro lugar en el desarrollo de la lectura.

En la interacción dialógica espontáneo que se genera entre la maestra y el niño, se reconoce como la reformulación permite reorganizar la expresión enunciada por éste último, permitiéndole comprender el sentido de lo que se enuncia, tal como se muestra a continuación:

N: hola...hola, buenos días

M3: si buenos días

N: estoy haciendo basura así

M3: ¿estas recogiendo la basura?

N: si, así blanca

M3: y tu ¿qué llevas ahí?

N: estoy haciendo tubos muy grandes, telas

M3: telas y tubos muy grandes llevas ahí

N: si, por que yo paso viendo lo que hay aquí

*niños de dos años de edad
(10:23 - 10:48)

es a partir de las experiencias previas del niño, de donde surge la conversación, diálogo que viene a materializarse a través de los objetos que se han dispuesto en el espacio, los cuales le permiten emprender un juego en el que se recontextualiza la cotidianidad. De allí que el lenguaje sea el medio por el cual plasmar o concretar la experiencia que el niño bien realizando, en este sentido, cuando éste logra enunciarle a la maestra aquello a lo que esta jugando, a partir de cortas palabras, es el adulto quien

entra y le da un giro por medio de su voz a lo expresado, permitiéndole reconocer el orden sintáctico en el que se usa el lenguaje, sin perder el sentido de lo que se dice.

La reformulación en esta medida, le ayuda al niño a establecer de manera más puntual aquello que busca expresar de forma oral al adulto, de describir, en este caso, cual es la acción que está realizando, aun sin ser muy acertada, andamiaje que le permite a la maestra hacer una contención lingüística, desde donde se muestra el orden de aquello que se expresa. En este sentido se realiza una devolución que le ayuda al niño a comprender la estructura de la enunciación hecha por él previamente, aportando de igual manera a la comprensión del para qué se hace uso del lenguaje, ya que le permite entender como es a través de éste que se concretiza aquellas acciones que se realizan.

En este sentido, la reformulación se instaura en las interacciones que se dan dentro del aula como un elemento lingüístico fundamental, desde donde se favorece las construcciones que vienen haciendo los niños menores de tres años alrededor de la oralidad, sobre todo, de aquellos que han venido oralizando frases compuestas por mas de dos palabras, ya que es a partir de ellas que el maestro puede aportar y enriquecer como referente, el uso y organización de los enunciado que se expresan.

LA RECAPITULACIÓN

Si se reconoce que el lenguaje permite “expresar significados (...) libera el pensamiento del niño de la dependencia de la presencia de objetos y materiales. Puede referirse a experiencias ocurridas en el pasado, hace tiempo, o prever los acontecimientos que todavía no han sucedido” (Tough.1987, 16), es en este sentido, en donde la recapitulación entra a mediar, a contribuir en la consolidación de procesos de

mayor elaboración, permitiéndole a los niños de dos años, empezar a consolidar las bases para la reversibilidad y asociación en las acciones que se emprenden.

Si embargo se ha podido reconocer como la recapitulación para este momento no reviste de gran fuerza, si bien se ha reconocido su importancia como medio por el cual ayudar a los niños a volver sobre lo hecho para desde allí darle sentido a algo nuevo, las propuestas llevadas a cabo, especialmente en el diseño del juego, no se reconoce este apoyo en el préstamo de conciencia realizado por la maestra 3, de allí que solo fuera notorio en la secuencia didáctica de la maestra 2.

En el siguiente apartado, la maestra 2 permite reconocer como la recapitulación se establece como medio por el cual hilar o retomar coherentemente lo que se viene trabajando, en donde se apela a lo sucedido previamente para hacer dicha relación, tal como se puede ver a continuación:

N: a mamá, acá a mamá

M2: y el niño no sabía por dónde empezar, tenía muchos juguetes que guardar

N: aquí esta a mamá (la niña se acerca al cuento señala el dibujo)

M2: este es el niño, porque Valery imagínate que la mamá le dio la caja al niño para que guardara sus juguetes (devolviendo las hojas del cuento para hacer la relación)

*niño de dos años y medio de edad
(03:08 – 03:31)

En esta oportunidad, la recapitulación que realiza la maestra permite retomar lo que se ha venido relatando, en el que se le da la posibilidad a los niños de volver nuevamente sobre lo que estaba pasando, con el propósito de entender el por qué de lo que estaba sucediendo. Recapitulación que se hace en el momento, en lo inmediato de la

acción, ello con miras a no perder el sentido de la historia y poder desde allí comprender lo que se empezara a narrar a continuación.

En el ejemplo anterior, es notorio como la recapitulación se enmarca como un apoyo que puede emerger en el momento, que si bien, no ha transcurrido un lapso amplio de tiempo, su uso como andamiaje se hace necesario, ya que es a partir de éste que se logra ayudar al niño a hacer asociaciones, relaciones de causalidad, desde donde pueda hilar lo previo con lo posterior, dándole sentido a aquello que esta aconteciendo.

MIRADA ALREDEDOR DEL LENGUAJE

Se parte por reconocer, que para este último momento de la investigación el lenguaje se ha establecido como un campo de gran importancia en el quehacer del maestro, un eje transversal de la apuesta pedagógica que realiza, teniendo una mirada diferente frente a la lengua materna. Lugar desde donde se posiciona a la infancia temprana desde otra perspectiva, ya que se reconoce que ésta se encuentra en la capacidad de comunicarse, de entablar una interacción con el adulto y pares que los circunda.

Las maestras en esta medida reconocen que el lenguaje como lo expone Tough, “permite que las ideas y la información se transmitan de una persona a otra. El lenguaje provee el medio través del cual el pensamiento puede ser expresado” (1987, p. 87). Una oralidad que al hacer parte del escenario escolar se resignifica a partir de la intencionalidad con la que se pone en juego, erigiéndose como un puente desde el cual el niño entra a hacer parte de un escenario socio-cultural.

De allí que los análisis que se dan a partir de lo construido en el proceso, se enmarquen en el reconocimiento de nuevos espacios o situaciones en las que pueda converger la oralidad como lenguaje fundamental desde el cual se entra a hacer parte de manera activa al contexto, por ende, la conversación ha sido uno de los escenarios en los que el lenguaje oral es posicionado como un acto que permite abarcar la realidad del sujeto:

“De esta forma, como hallazgos importantes, es posible situar en primer lugar, la conversación como un espacio potente en torno a la escucha, en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias, y los sistemas de significación que acompañan la palabra, de esta manera, la conversación se convierte en un espacio de interés para los niños, en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana, siendo para ello importante, el reconocimiento de los otros participantes de la conversación desde la conciencia paulatina del turno, evidente como una forma de validar la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia” (M2)

hay que reconocer, que al establecer la conversación como espacio significativo en el aula, se busca validar las formas a través de las cuales se comunican los niños en edades tempranas, una oralidad que no solo está caracterizada por la palabra hablada, que como se ha comprendido, viene cargada de un cuerpo, una mirada, un gesto, un silencio o una onomatopeya, que al reconocerse, es desde la cual se emprenderá un diálogo, una comunicación entre sujetos, una posibilidad a través de la cual los niños pueden manifestar aquello que piensa, quieren y siente.

De igual manera se encuentra el juego como otro escenario en el que la oralidad tiene cabida de forma intencional, siendo reconocido por Bruner como espacio idóneo en el que se da un primer acercamiento al lenguaje, tal como se expone a continuación, “esos juegos (...) con frecuencia ofrecen la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto. Permiten que se dé la oportunidad de ver que con palabras se consiguen cosas hechas, porque las palabras del juego son, virtualmente, sólo ejecutivas” (1986, p. 46).

Dejar que el juego se instaure en la escuela como espacio fundamental para la infancia, es abrir la posibilidad de que el niño se encuentre con el lenguaje, consigo mismo y con aquellos con quienes cohabita de manera permanente en el espacio, es entender que pasa en su entorno, apropiándose de éste de igual manera; sin dejar de lado que es la oportunidad que tiene el maestro de entrar a mediar y realizar apoyos desde la naturalidad de las situaciones que se van presentando, de aquello que va surgiendo, dándole mayor valor a la oralidad, ya que se posiciona como sistema por el cual darle sentido a lo que se expresa, que corresponde en gran medida a lo que les acontece en la vida misma.

En esta medida, una de las maestras resalta que el espacio de juego ha dado la posibilidad de posicionar la conversación como un escenario en el cual se contribuye a la construcción del reconocimiento del otro, tal como se evidencia a continuación:

asumir espacios como los de conversación y juego, posibilitaron encontrar un gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños, pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña, de establecer

límites frente a la acción de los demás y a la propia en las interacciones que tejen y reconocer la intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés. (M2)

al encontrarse los niños en la consolidación de la otredad, en el que de manera paulatina su par empieza a ser importante para emprender acciones que los involucren de forma activa, es en el juego donde se configura o se hace mas notorio dicho reconocimiento, siendo el lenguaje oral el medio por el cual se le da un lugar a es otro, se le valida y por ende, se dota de sentido el rol que viene a ocupar en este tipo de interacciones. De allí que se reconozca como el juego se posiciona como espacio fundamental para el niño, en el que converge la lengua materna como medio esencial para dar vida a todo aquello que va surgiendo en el acto de jugar.

De esta manera se puede concluir que el lenguaje en este último momento, no solo viene asumiéndose desde otro ángulo, desde otra perspectiva, ya que viene ocupando un papel fundamental en el escenario educativo; también se ha reconocido la necesidad de que el maestro abra espacios, propicie situaciones en las cuales la oralidad sea el medio a través del cual el niños teja una relación con todo aquello que le circunda, que lo permea de manera permanente. Un lenguaje que da sentido a sus acciones, que revalida el papel del otro, pero que de igual manera, le da la posibilidad de reconocerse a sí mismo como un sujeto social, un sujeto de lenguaje.

AUTONOMIA, UNA PASO HACIA LA CONCIENCIA

Es en este último paso de la investigación, en el que las maestras ponen en juego lo aprendió a lo largo del proceso, desde donde han podido construir de forma autónoma

una acción pedagógica, a partir de la cual, se logra evidenciar todos aquellos saberes consolidados en relación al lenguaje oral. En este sentido se permitió resaltar la importancia de cada uno de los momentos previos como puntos importantes para pensar en la propuesta a llevar a cabo, tal como se expone a continuación:

Fue importante para esta tercera etapa volver sobre los aprendizajes que se construyeron en el primer y segundo momento, como una manera de consolidar en una propuesta autónoma, los saberes, los intereses, las intenciones que acompañan al maestro en el trabajo pedagógico con los niños, las niñas y las familias. (Reflexión tercer momento. 2017- I, M1)

Una interconexión entre momentos que dan la posibilidad de hilar y trazar a partir de los aprendizajes subyacentes de cada una de las experiencias, aquella nueva oportunidad en la cual las maestras pusieran en juego el bagaje construido, acciones que se caracterizan por partir de la intencionalidad, un aspecto que ahora se posicionaba como factor fundamental en la práctica pedagógica docente en torno a la lengua materna, “La reflexión está dominada por la proyección cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado (...). Incluso entonces, es raro que el enseñante no se base en experiencias personales más o menos transferibles” (Perrenoud. 2007, p.36).

De allí que el *autónomamente* se convirtiera en la posibilidad de materializar todo el bagaje tanto teórico como práctico del que se ha venido reflexionando, era el

momento en el que las maestras se encontraron con sus formas particulares de ser y hacer en el aula, ello es lo que se expone a continuación:

En el tercer y último momento, se pondría en juego los aprendizajes construidos a lo largo del proceso investigativo, siendo el espacio idóneo para poner en juego los saberes consolidados en el campo de la oralidad, la didáctica, la construcción de planeaciones desde un componente lingüístico, lo discursivo, entre otros. Todo ello confluído en una experiencia pedagógica, acción que permitió ver la riqueza del proceso vivido, siendo un reflejo de lo que ahora es la práctica de nosotras como maestras que trabajamos con la primera infancia, mucho más seguras, empoderadas de lo que realizamos, con una mirada más elaborada alrededor de lo que sucede en las situación comunicativa propiciadas y sobre todo, conscientes del rol que ocupamos en el potenciamiento de la oralidad, siendo un proceso de transformaciones permanentes y enriquecimiento constante. (Reflexión tercer momento. 2017- I M3)

Ha sido importante en este sentido comprender lo que acontece en la práctica pedagógica de las maestras, ya que las ha llevado a ser conscientes de lo que se hace, como punto de partida para una transformación, cambios que se han dado a lo largo del proceso, tal como lo enuncia Perrenoud al resaltar que el “educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia” (2007, p.13). En este sentido, se amplió la mirada tanto a nivel conceptual y metodológico, como personal, en donde les permitió a las maestras tener mayor confianza alrededor de lo que realizan, de ver lo importante de su acción, de su rol como agentes que poseen un saber particular, que en el campo de

la oralidad, es necesario que se posicione como marco lingüístico de referencia para los niños en edades iniciales.

De igual manera se resalta como para las maestras fue de gran relevancia haber podido hacer parte del proceso investigativo, ya que les ha dado la posibilidad de reconocer su práctica pedagógica, de aquello que realizan como maestras en relación al campo de la oralidad. Por lo cual, el espacio de conversación que se instauró contribuyó a que se pudiera hablar sobre los acontecimientos, sentires, incertidumbres y cuestionamientos que se tienen como maestras dentro del aula, tal como lo denota el siguiente fragmento:

los conversatorios desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes, comentarios, sugerencias y demás, han propiciado diálogos entre quienes participamos, los cuales que enriquecieron enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente. (Reflexión tercer momento. 2017- I M2)

Un espacio en donde se comparten las emociones que atraviesan al maestro, que muchas veces sobrepasan el saber conceptual, trastocando lo que se ha pensado en un inicio, por ende, se hace imperante compartirlo a otros, un otro que puede comprender los mismos sentires, que aporta desde su experiencia con miras a una transformación, a una comprensión más amplia de la situación, consolidándose este tipo de escenarios como una posibilidad para el encuentro, el debate y la reflexión respetuosa del quehacer pedagógico.

Finalmente se resalta, como el proceso reflexivo que se viene realizando, le dio la posibilidad a las maestras de hacer transformaciones a su accionar pedagógico y a su ser docente, cambios que permiten asumir una postura diferente en la cotidianidad del escenario educativo, observando la trascendencia de este tipo de escenarios, en el que el maestro se encuentra para dialogar sobre lo que le acontece, con miras a impactar su práctica en el aula de manera permanente. En concordancia se puede afirmar que:

“La reflexión está dominada por la retrospectión cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez (...). Se presenta segura cuando reflexionamos, durante una interrupción, de alguna forma entre dos «asaltos» del mismo combate. La reflexión después de la acción puede -si bien no de forma automática- capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud. 2007, p.36).

Mirada retrospectiva sobre el accionar pedagógico, que como maestras le permiten proyectarse hacia el futuro con otros ojos, asumiendo al niño, a su rol y al lenguaje desde otro sentido, dándose de allí un proceso de formación permanente, desde donde el maestro logre cualificar su quehacer, logre poner en juego los elementos contruidos con el propósito de transformar su entorno y transformarse así mismo. La cita a continuación denota el impacto de la investigación en el quehacer docente:

“...De esta manera se puede concluir que el proceso investigativo ha causado grandes afectaciones positiva a nivel pedagógico y personal, ya que me ha permitido como maestra posicionarme de forma diferente con relación al quehacer docente a nivel oral, donde he logrado construir y entretelar un sinfín de saberes entorno a lo que es el rol docente, a conocer más sobre el campo del lenguaje y de la infancia menor de dos años, enriqueciendo y posicionando de manera intencional mi accionar pedagógico; sin dejar de lado la transformaciones a nivel personal, viéndome cada vez más segura de lo que soy, dejando atrás los miedos y la incertidumbre que como ser humano enfrentamos a la hora de asumir nuevos retos, viéndome respaldada y acogida por mis compañeras quienes han sido un gran soporte para conllevar los nuevos retos que surgen en el camino y la maestra Claudia Rincón, quien no solo ha sido una mentora, también se ha convertido en un gran apoyo en el transcurso de esta experiencia. (M3)

10.REFLEXIONES FINALES

Con esta investigación, a lo largo de los tres momentos de la ruta metodológica, se ha logrado reconocer en términos de los propósitos planteados:

En relación con el reconocimiento de los tipos de préstamo de conciencia que subyacen en el ejercicio pedagógico de las maestras con niños menores de tres años, como dicho préstamo de conciencia que realiza la maestra a través de su oralidad, se caracteriza por andamiajes como las preguntas, las reformulaciones, las expansiones semánticas y las recapitulaciones, que permiten hacer jalonamientos para el enriquecimiento de la oralidad de los niños, sin embargo, y gracias a la conciencia que las maestras han hecho de ellos, se han dado cambios que los posicionan ya desde lugares diferentes.

Para el caso de la pregunta, andamiaje que ha estado presente de forma permanente en el desarrollo de las acciones que realizaron las maestras, a través de sus dos tipologías (abiertas y cerradas), se ha podido reconocer como las preguntas abiertas y cerradas se emplean en mayor o menor medida según las edades de los niños.

Con aquellos que están en su primer año de vida, se ha hecho evidente que las maestras hacen un uso frecuente de las preguntas cerradas, ya que éstas permiten que los niños tengan una construcción de la referencia de manera concreta, puntualizando en los saberes que vienen consolidando. Saberes que se van ampliando en la medida en que entran en interacción constante con los objetos del mundo gracias a la aparición paulatina de las preguntas abiertas y la puesta en acción del lenguaje.

En cuanto a las preguntas abiertas, aportan de manera significativa a la construcción de la referencia de forma más amplia, en el que los niños a partir de los dos años, tienen la posibilidad de afianzar las nociones alrededor de objetos o elementos del contexto que los rodea, de hacer distinciones más precisas y con ello realizar una nominación diferenciada de las cosas del mundo, en el que se empezarán ampliar sus relaciones con aquello que los rodea. De allí que las preguntas se establezcan en el quehacer del maestro como apoyo que permite enriquecer la construcción del conocimiento, como medio por el cual hacer desequilibrios alrededor del saber que se está construyendo, con el propósito de potenciar los procesos de pensamiento.

En relación con las expansiones semánticas y las reformulaciones, son andamiajes que se han ido posicionando cada vez más de manera intencional en las interacciones con los niños. A través de la investigación se reconoció, como los apoyos que al estructurar mejor aquello que se busca decir, se establecen como marcos de referencia para la consolidación a nivel semántico y sintáctico del lenguaje, abriendo con ello la posibilidad de que los niños reorganicen y amplíen sus elaboraciones a través del lenguaje oral. Por consiguiente, las maestras establecen, que al ser más conscientes de su oralidad, de sus formas de comunicarse con los niños, del uso de sus palabras y de las contenciones que realizan con el lenguaje, permiten que éstos pongan en juego la lengua materna con sentido y la construcción de realidad sea mucho más amplia.

Sin embargo, la reformulación se ha hecho un tanto más compleja de llevar a cabo, ya que los niños menores de tres años tienen un manejo más limitado de las palabras, es decir, que no poseen aun un amplio número de palabras para comunicarse debido a que tienen menor cantidad de referencias construidas sobre el mundo y la relación entre las categorías que dan cuenta de esas realidades, dificultándole al maestro

recoger lo enunciado para desde allí hacer la reestructuración, por ende, se hace conveniente hacer uso de éste apoyo con mayor frecuencia con niños de tres años en adelante, sin desdibujar que para quienes se están adentrando al mundo se convierte en un punto de partida importante para configurar el uso e intención del lenguaje.

Por último, se reconoce la recapitulación como hallazgo emergente presente en las interacciones dialógicas entre los niños y las maestras, en donde éstas, han visto la necesidad de hacer relaciones entre lo acontecido de manera previa con aquello que se emprenderá, con el fin de favorecer los procesos de reversibilidad en los niños de uno a dos años, ya que éstos se encuentran en la inmediatez, en el ya y el ahora, ampliando con ello su marco de movilidad temporal.

Además, estos andamiajes no son lo único que se ha hecho evidente a través de esta investigación en las acciones pedagógicas de las maestras alrededor de la oralidad. Gracias a que cada maestra pudo observarse y observar a sus compañeras a partir del desarrollo de la ruta metodológica de la investigación, se identifica como en cada interacción comunicativa que se daba -en el que la escritura no logra abarcar aquellos otros elementos que confluyen en la acción de las maestras-, se puede decir que son notorios los silencios, aquella pausa que se da entre lo que dice el maestro y la intervención que está construyendo el niño, posicionándose como la posibilidad que tiene éste de reflexionar sobre aquello que está pasando, de lograr una introspección para reconocerse así mismo, son componentes de la preparación para hablar.

Por lo tanto, los silencios como parte de la interacción dialógica, no se consideran como algo negativo, por el contrario, son otra forma de comunicación, hacen parte de los procesos de producción de pensamiento de los niños que exigen de la maestra modificar sus tiempos internos y flexibilizar su interacción, esperar y saber

retomar a través del préstamo de conciencia, a éstos como oportunidades para construir con los otros niños el escuchar, referido ya no solo a las palabras, sino también a todo lo que dice nuestro cuerpo.

Así mismo, se reconoce como las tonalidades de voz que utilizan las maestras buscan que el niño reconozca la intencionalidad con la que se dicen las cosas. Las inflexiones, el acento, la sorpresa o el asombro que se gestan en la comunicación, hacen que varíen las situaciones, adentrando al niño en otro contexto, en otra manera de relacionarse con aquello que está aconteciendo. De igual forma encontramos la sonrisa (específicamente en las maestras 1 y 2) como vehículo por el cual validan las intervenciones de los niños, quienes buscan en ellas la confirmación, aquel aval que les permita ratificar que lo que se dice es acertado, que lo que están pensando es acorde al contexto comunicativo en el que se da.

En consecuencia, el componente paralingüístico es fundamental en el trabajo pedagógico con niños menores de tres años para promover la oralidad, es un aspecto que toda maestra que trabaja con la primera infancia debería reconocer y usar para establecer una interacción dialógica con los niños y contribuir a la construcción de la significación.

Así, en las apuestas pedagógicas que se configuraron a partir del segundo momento de la ruta metodológica, por un lado, se encuentra la vinculación y uso intencional de los gestos que permiten denotar la intencionalidad de la acción, caracterizar un momento particular o una emoción, por el otro, lo corporal, donde se hace uso de la representación enactiva como forma de recrear aquello que se desea dar a conocer, con el propósito que sea incorporado de manera significativa por el niño e integral con las otras dos formas de representación planteadas por Bruner, la simbólica a través de la palabra y la icónica, a partir de las onomatopeyas y las imágenes, desde

donde se posicione la oralidad en las apuestas pedagógicas con sentido. Ello se convierte en uno de los aprendizajes de la ruta metodológica, un aprendizaje que toda maestra que trabaja con la primera infancia debe tener en cuenta en el desarrollo de sus propuestas pedagógicas.

En esta medida se puede reconocer como el maestro en su accionar pedagógico alrededor de la oralidad, enmarca los apoyos que realiza, por un lado, como movimiento dialógico, desde los cuales se evidencia el papel del locutor e interlocutor, acciones que son asumidas por cada uno de los participantes de la comunicación y desde donde se denota la bidireccionalidad, enriqueciéndose cada uno de los protagonistas de dicho proceso. Posicionándose el diálogo como medio idóneo por el cual se realizan intercambios verbales y no verbales, favoreciendo el desarrollo de la oralidad.

Por el otro, el apoyo como actitud global, en donde el maestro desde situaciones dialógicas, busca retomar lo enunciado por los niños para complementarlo o confirmarlo. Apoyos que son fundamentales en la construcción significativa de la lengua materna para el niño menor de tres años.

Con respecto a la identificación de cómo el préstamo de conciencia enriquece el desarrollo de la oralidad en niños menores de tres años, se visibiliza como los andamiajes de los que hace uso el maestro han dado la posibilidad al niño de empezar hacer uso de la oralidad, sistema lingüístico por medio del cual, puedan seguir estableciendo interacciones comunicativas tanto con el adulto como con sus pares. En este sentido se habla de usos como la onomatopeya, la repetición literal, las preguntas y el acercamiento a la narración como elementos que permiten poner en juego sus construcciones.

De esta forma, se vislumbra como a partir del trabajo intencionado de las maestras alrededor del lenguaje oral y de la puesta en juego del préstamo de conciencia a través de su oralidad, han posibilitado que el niño comprenda que tiene una voz propia, que está en la capacidad de comunicarse con los otros, de dar a conocer eso que piensa y que siente, de allí que se observe como han ido apareciendo este tipo de usos orales en los niños menores de tres años, como aprendizajes de los jalonamientos que se han venido haciendo por parte de las maestras y el papel que cumplen en el enriquecimiento de su pensamiento y del reconocimiento que se hacen del otro, como par importante para la construcción de si mismo.

Referente a la importancia de la reflexión, como dispositivo que permite la transformación de la práctica pedagógica de las maestras, es notorio como se hace necesario para la cualificación del maestro y de su quehacer pedagógico, instaurar espacios de diálogo entre pares, por medio de los cuales se logre reflexionar, debatir, analizar, cuestionar y compartir las experiencias alrededor del acto pedagógico, ello con miras a una formación permanente, en el que el maestro sea más consciente de lo que realiza y desde allí busque transformar su práctica.

Por ello, en esta investigación se resalta el conversatorio como dispositivo que favoreció la cualificación y formación de los maestros en ejercicio dado que no es suficiente con tener claridades teóricas o prácticas, es necesario poder compartir con los pares, aprender desde el contexto mismo a través de lo que reconozco en mi quehacer pedagógico así como en el de las compañeras, a partir de sus claridades pedagógicas, didácticas, disciplinares pero también por medio de sus cuestionamientos, dudas, reflexiones, miedos y certezas. En consecuencia, a través de esta investigación, hoy puede afirmarse que, desde una perspectiva interaccionista, cuando se plantea la

existencia de un aprendizaje autónomo es porque se han abierto y potenciado en el sistema didáctico de la institución educativa, espacios dialógicos para que los maestros aprendan de y con los otros.

En este sentido se puede decir que la reflexión se posicionó como dispositivo fundamental en la práctica del maestro, ya que permitió hacer una transformación de manera permanente, donde se ha logrado reconocer como cada momento de la ruta metodológica daba la posibilidad para que las maestras hicieran un cambio, consolidaran un aprendizaje diferente al culminar cada paso que se dio en la investigación y se convirtiera en la base fundamental para llevar a cabo la acción pedagógica por medio de la cual se impactaría la consolidación de la oralidad en los niños y las niñas de primera infancia.

En conclusión, es en la reflexión que realizan las maestras, desde donde se han logrado identificar tanto los andamiajes que componen el préstamo de conciencia que realizan a través de su oralidad con miras a potenciar el lenguaje oral como la importancia de su rol en dichos procesos y del reconocimiento de los niños como sujetos protagonistas de su propio desarrollo, quienes se posicionan en el escenario escolar como partícipes de las interacciones dialógicas con el maestro y sus pares.

APRENDIZAJES PERSONALES

El proceso investigativo emprendido, me ha dado la posibilidad de enriquecer mi saber no solo en relación al objeto de estudio aquí propuesto, sino de transformar con ello mi práctica pedagógica, mi ser como maestra de primera infancia. Se ha trastocado de forma positiva la manera como había venido asumiendo a los niños menores de dos

años y con ello las apuestas que proponía desde lo pedagógico, trayéndose a colación los aprendizajes de otros espacios académicos de la maestría, desde donde se logró enriquecer el saber que se pone día a día en juego en el aula y en esta investigación.

Por otro lado, reconocer como la investigación debe establecerse como elemento por el cual ahondar y posicionar en el ámbito académico una nueva mirada alrededor, en este caso, de la infancia temprana y de la oralidad. Investigación que se erige como medio por el cual hacer transformaciones de aquellas miradas que se han instaurado, como posibilidad de movilizar el pensamiento y con ello, posicionar al maestro que porta y construye un saber específico en torno a lo educativo, a lo pedagógico.

De allí que esta investigación trascendiera a otros espacios académicos e investigativos, debido a que los desarrollos que hoy se presentan han aportado de forma sustancial al proyecto de investigación que se postuló desde la Escuela Maternal en el concurso que abre el CIUP 2016-2017, y que al ser aceptado permitió seguir profundizando en las reflexiones que se han dado alrededor de la oralidad y la primera infancia, desde donde se pueda posicionar una nueva mirada en relación a estos dos campos.

Finalmente, reconocer que este tipo de trabajo de grado no es asumido como un requisito para lograr otro peldaño en la cualificación profesional como Magister, que si bien es importante, no se reduce a ello, ha sido asumido como la posibilidad de hacer parte de otras comunidades académicas, como un punto de partida que me permitió hacer otros nexos y conocer otros referentes de la investigación en el aula desde los movimientos liderados por los maestros en ejercicio que realizan investigación educativa con o sin apoyo institucional, como es el caso de la Red Iberoamericana de oralidad al

poder participar en su IV encuentro sobre Oralidad, espacio en el cual se logró socializar los hallazgos aquí encontrados y pertenecer a otra comunidad académica. (Ver anexo 3)

De esta participación y de la ponencia realizada, se tendrá la posibilidad de hacer parte de la revista iberoamericana de oralidad y de las memorias del evento de la Red.

De igual manera y teniendo en cuenta que la Escuela Maternal es un espacio para la investigación y la formación de los futuros maestros (confluyendo allí maestros en formación de las licenciaturas de Educación Infantil, Música y Artes Visuales), desde los aprendizajes consolidados en esta investigación y la maestría, he podido impactar de manera positiva dichos procesos formativos, contribuyendo a que se tenga una mirada diferente de la infancia y de los procesos que a nivel pedagógico se emprenden con ellos en el campo del lenguaje, de la oralidad. En este sentido, también se ha visto afectada la Escuela Maternal, su PEI, desde donde se hace posible que el maestro se reconozca como intelectual de la educación, como profesional y no simple reproductor de currículos estructurados por otros.

De esta forma, a nivel personal esta experiencia ha dado apertura a nuevos desafíos, los cuales han permitido ampliar mis capacidades, dándome la posibilidad de posicionarme de manera diferente frente a los retos que trae consigo emprender un proceso de formación, que si bien las dificultades no han faltado, es a partir de este tipo de situaciones que se han asumido, desde donde se logra sobrellevar lo que la vida por momentos nos depara como sujetos sociales, históricos y culturales.

ANEXOS

Reflexión Primer Momento
Profesora 1: Erika Paola Cano
2016-I

Erika Paola Cano Pdez. I Momento 2014-II

Este primer momento ha sido muy enriquecedor pues nos ha permitido evidenciar las prácticas alrededor del lenguaje con un nivel de reflexión más profundo, el poder verme a mí misma y poder ver a mis compañeras me ha permitido cuestionarme y reevaluarme en las acciones que día a día propongo, en la esencia misma de ser maestra, en las particularidades y características que me han constituido en esta profesión.

Indiscutiblemente el encuentro con los otros me ha permitido construir un conocimiento, estableciendo diálogos desde los saberes que cada uno ha construido. Considero que las aprendizajes fueron bastantes, en tanto nos permitieron a mis compañeras y a mí ampliar nuestras concepciones sobre el lenguaje y la oralidad y esto no solo se vio reflejado en las reflexiones que realizábamos en las sesiones de trabajo sino en las prácticas que se fueron enriqueciendo y transformando.

De este proceso me queda un deseo inmenso por continuar leyendo y enriqueciendo el trabajo alrededor del lenguaje y desde luego continuar potenciando estos (~~desarroll~~) procesos en las niñas y los niños.

Espero para el próximo semestre seguir construyendo estos saberes y ser mucho más consciente de las prácticas que estoy llevando a cabo y todo lo que se puede potenciar con ellas. Este proceso me ayudó a tener muchas claridades frente a un gusto especial por la literatura.

Reflexión Primer Momento
Profesora 3: Mayra Alejandra Patiño
2016-I

→ A lo largo de esta experiencia en la que abrimos un nuevo horizonte alrededor de la Oralidad, en donde se pudieron contrastar esas diferentes situaciones en las que se potencia el lenguaje, se le da un sentido y en verdad se vivencia; situaciones que abren el panorama a replantear las apuestas pedagógicas alrededor de este campo tan amplio como es lo oral, donde no solo ha implicado el reconocer la importancia de la palabra, sino una transición, un proceso que se debe hacer con sentido, donde están presentes la escucha el préstamo de voz, un lenguaje corporal que también nos habla como formas de entablar una comunicación niño-adulto-mundo valorando de esta manera la complejidad que lleva el lenguaje y que como maestras tenemos la responsabilidad de enriquecer y potenciar dicho proceso, que como ya lo había manifestado debe ser consciente, con sentido y vivencial para los niños y las niñas.

De esta manera, este espacio ha cambiado mi mirada alrededor de la oralidad y como ello repercute a mis prácticas con los niños y las niñas de 1 a 2 años de edad, como eso que en un principio era tan natural, ha pasado a un plano distinto, haciendo que cuestione mis prácticas y piense con más detenimiento el cómo cada acción realizada, conlleva al desarrollo y potencialización del lenguaje; cambiando así mismo la mirada del niño y la niñas, los cuales tienen un papel fundamental en este proceso.

Reflexión Segundo Momento
Profesora 2 : Angie Patricia Gómez Garzón
2016-II

APRENDIZAJES PROCESO MENTORAZGO

El proceso de mentorazgo se ha convertido para mí en un espacio que oxigena el día a día de mi práctica profesional, pues es allí donde he logrado exteriorizar dudas, temores y alcances en torno a mi accionar con los niños, convirtiéndose esto en insumos fundamentales de reflexión que se abordan de forma minuciosa y comprometida para así beneficiar los procesos particulares del grupo de Aventureros I. Por tanto, ha sido un alivio poder participar de un espacio en el que me siento escuchada y comprendida, en el que he logrado ampliar un panorama de aprendizajes gracias a la opinión de quienes me acompañan siempre en el marco del respeto y de una intención clara de aportar a la labor de ser maestra.

De esta manera, considero que un aprendizaje fundamental en este proceso de mentorazgo ha sido la necesidad que tenemos las maestras de contar con un espacio de participación en donde logremos cualificar nuestra práctica profesional, la importancia de escucharnos permite movilizarnos a hacer de cada acción y actitud con los niños algo intencionado que los lleve al alcance de diversas conquistas en sus procesos de forma consiente y con sentido, es por ello, que los espacios de reflexión se convierten en la oportunidad de ir más allá como maestra, permitiendo cualificar permanentemente nuestra labor.

Así, en relación al abordaje de los procesos orales de los niños, que son puntos álgidos de reflexión en los espacios de mentorazgo, debo decir que los aprendizajes han sido un descubrir maravilloso, pues el poder observar mi accionar desde los videos, me ha posibilitado encontrarme como maestra, desde mis particularidades y sello característico con los niños, para así, encontrar oportunidades que potencien mucho más la oralidad del grupo desde mi construcción como profesional, siendo cada vez más consiente de la manera en las cuales me aproximo a trabajar esta modalidad del lenguaje con ellos y de la forma en que se acercan a diversas conquistas desde sus propias búsquedas en relación a la posibilidad de describir alguna situación, explicar algo que sucede como grupo, establecer límites consigo mismo y con los demás, buscar soluciones, haciendo de la oralidad una vía para expresarlas, así como acercarse a procesos de argumentación en su necesidad imperiosa por expresar lo que ocurre en su cotidianidad.

Por lo descrito, ha sido necesario ser consciente de la mirada de infancia que asumo en mi práctica profesional, pues no subestimarlos ha permitido crear

oportunidades en las que como grupo logremos participar de espacios de conversación, comprendiendo que es posible acercarse a estos espacios desde el abordaje de sus intereses y gustos particulares. De esta forma, los momentos de bienvenida con el grupo de aventureros I se convirtieron en espacios esperados por todos, generando en ellos disposición al saber que abordaríamos temas que surgían de sus intereses o situaciones que les ocurrieron y quisieron contar a los demás, además de organizar nuestro día, construyendo hipótesis de lo que podría ocurrir, realmente fueron momentos que disfrutamos como grupo, en los cuales creamos vínculos y nos aproximamos significativamente al reconocimiento de quienes conformaron el grupo.

De igual forma, considero que otro aprendizaje importante en el proceso de mentorazgo ha sido la oportunidad de abordar teóricamente acciones que corren en lo cotidiano con los niños, ya que me ha permitido cualificar mi práctica de forma consciente y asumir posturas al momento de planear para el grupo, así como generar dudas que lleven a la indagación de nuevas fuentes y se sitúen como puntos de conversación entre quienes hacemos parte del proceso, logrando evidenciar como la experiencia que atraviesa a otro me construye como maestra y me lleva a claridades que enriquecen mi práctica pedagógica.

A modo general, debo decir que el mentorazgo ha sido un espacio muy valioso que además de permitir encontrarme poco a poco como maestra, me posibilita ahora, involucrarme en procesos de investigación, lo cual asumo como un reto dentro de mi formación profesional, y apropiado como una oportunidad para aportar a la construcción de la oralidad de los niños y para continuar cualificando mi práctica.

Reflexión Segundo Momento
Profesora 3: Mayra Alejandra Patiño
2016-II

REFLEXIÓN: SEGUNDO MOMENTO

A lo largo de este tiempo, en el que se ha venido tomando mayor conciencia sobre las prácticas orales que se tienen con los niños y las niñas en la Escuela y reconocer la responsabilidad que se asume en este proceso como docente; se ha abierto el panorama con relación al papel que cumple el escenario escolar con relación a las prácticas orales, considerando de esta manera que la escuela ha venido asumiendo en las primeras edades un papel relevante con relación a la oralidad, en el cual ha instaurado espacios en el que la palabra, el dialogo, la escucha, la corporalidad y el préstamo de voz se han posicionando como factores fundamentales para la comunicación, una comunicación que se instaura con otros, dándoles un lugar de interlocutores.

Contribuyendo así mismo a que los niños y las niñas de uno a un año y medio de edad que están en la construcción de mundo, empiecen a referenciarlo a través de la representación enactiva y simbólica, las cuales les permite acercarse de manera activa a la realidad circundante; donde la corporalidad tiene un papel fundamental, ese lenguaje kinésico que les da la posibilidad de comunicar sus deseos, necesidades, gustos, disgustos, entre muchas cosas mas, donde acentúan con gestos faciales, hombros o manos esas diferentes situaciones comunicativas que nos quieren dar a conocer.

De esta manera la oralidad es concebida como un acto social, que les permite construir significado y sentido en el mundo, donde se va posicionando el sujeto como un interlocutor, que posee un lugar, pero que así mismo reconoce el lugar del otro, como parte fundamental en el proceso de comunicación; en el que no solo se ve inmersa la palabra, por el contrario se encuentra relacionada con esta la escucha, la corporalidad y el contexto comunicativo en el que se da.

Así mismo se puede ver que el papel del maestro es clave, en cuanto este puede propiciar situaciones comunicativas significativas, en las que les permita a los niños y las niñas poner en juego la oralidad, donde la expansión semántica, los silencios, la pregunta o la contra pregunta posibilitan confrontar lo que el niño enuncia o pueda estar pensando, pero a la vez contribuir a la identificación o discriminación del contexto comunicativo en el que se está dado y de acuerdo a ello pueda intervenir según sea el caso.

Así las diferentes situaciones comunicativas invitan a que los niños y las niñas pongan en juego y en contexto la oralidad, de esta manera las charlas grupales, los

debates, el compartir al grupo un cuento, exponer ideas, construir una historia de manera colectiva, predecir, anticipar, entre muchas otras experiencias comunicativas permiten la interacción y participación activa de los mismos; de esta manera son ellos los protagonistas de los diferentes situaciones que se generan en la escuela y que se quiere que trasciendan a la cotidianidad, buscando que se reconozcan “como hablantes competentes (...) que les permita comunicarse con fluidez con las personas que los rodea” preparándolos para “enfrentar eficazmente las diversas situaciones comunicativas que la vida (...) les plantee”.

Pero que mejor que su cotidianidad, eso que cada día le pasa, sus sentires, emociones, esas pequeñas aventuras que vive para ser compartidas, en donde se reconoce sus particularidades, pero así mismo poder reconocer lo que le pasa al otro, en donde surja la pregunta para poder reconocer la realidad por la que atraviesan; rescatando esos diálogos, esas charlas, aquellos temas de interés que confluye entre los niños y las niñas, para volverlas temáticas en las que puedan utilizar la oralidad como medio por excelencia para comunicar y expresar a otros aquellas cosas tan particulares que suceden en el día a día.

Es por ello que se le debe dar relevancia dentro del aula a la “teoría de la diferencia”, en donde se valore esa diversidad, esa riqueza que cada uno de los niños, las niñas y sus familia traen, apuntando a evocar y reconocer lo que los hace diferentes, ricos y con un sello propio; donde en medio de esa diversidad se pueden tejer redes de sentido y significado, en la que cada particularidad enriquezca el mundo que entre todos conformamos, pues cada uno trae consigo un bagaje y una vivencia única alrededor de la oralidad, reconociendo de esta manera esas realidades, las cuales propicien la participación de forma oral en diversas situaciones comunicativas que se puedan dar en la escuela.

Finalmente creo que la oralidad viene acompañada de otros lenguajes, es el caso de la representación grafica o escrita, que permite plasmar a través de estas, eso que se piensa y se evoca a través de la palabra, haciendo de esta manera una triada, una unión entre lo simbólico y lo abstracto; haciendo que los niños y las niñas tenga una mayor concienciación alrededor de lo que se dice, se piensa, se dibuja o se escribe, realizando todo ello con una intención, teniendo en cuenta la situación comunicativa en la que se encuentren; es así que el dibujo y la palabra escrita como niveles de mayor complejidad, se convierten en el medio por el cual plasmar el pensamiento, poner en juego la imaginación y crear mundo posibles, eso sí, sin dejar de lado que ello viene acompañado de lo oral.

Reflexión Tercer Momento
Profesora 1: Erika Paola Cano
2017-I

TEXTO REFLEXIVO TERCER MOMENTO

Desde el segundo momento de la investigación, gracias al abordaje teórico y a las constantes reflexiones que realizamos con el grupo, surgió un interés como maestra frente a la escucha; elemento importante que hace parte del proceso de oralidad del ser humano, de allí comprendí que para potenciar y enriquecer el lenguaje oral en los niños se hacía indispensable aprender a escucharlos, validar su voz y darles un lugar en el espacio que compartíamos con los otros, es así que no sólo como maestra debía darme a la tarea de ser más receptiva, también debía hacer consciencia a los niños de que su voz era importante, de motivarlos a participar y dar sus aportes, en esa medida requería de unos interlocutores que escucharán lo que sus compañeros tenían por decir, porque para poder hablar se necesita de ese otro que me escuche, que me refute, que me apoye, que construya conmigo el saber, pero ante todo que me reconozca como un sujeto social.

Para el desarrollo del tercer momento me encontré con un reto profesional con el grupo de los conversadores, los cuales ya han venido construyendo diferentes referentes del mundo y es la oralidad la que prima en las relaciones que establecen con los otros, fue entonces que desde mi práctica empecé a movilizar acciones intencionadas donde la oralidad y por ende la escucha tuvieran un lugar importante en el espacio educativo, sin embargo se hacían cortos mis esfuerzos en realizar propuestas que les permitieran a los niños conversar sobre temas de su interés, sucesos que ocurrían en el día a día o quizás algunas experiencias cotidianas que solían compartir, pues era tal la necesidad de hablar que regular sus participaciones en ocasiones me impedía realizar procesos conscientes de escucha, comprendí entonces que no sólo en la Escuela su voz es importante, debía serlo en otros espacios y que mejor que empezar por comprender ¿Qué espacios de diálogo tenían en familia? Finalmente la familia es el primer espacio de socialización en el que el niño se reconoce como parte de una cultura, donde construye su confianza y se aventura a exponerse a los otros sin ningún temor.

Por ello planteé un taller que tuvo tres momentos, en el primero “compartiendo saberes” el propósito era conocer las prácticas orales que los papás habían tenido en su infancia y cómo ahora establecían espacios de diálogo con sus hijos, si los habían o no, este momento fue bastante enriquecedor pues fue la oportunidad para compartir, recordar, para revivir lo importante que eran los espacios de diálogo en casa y así mismo fue el momento propicio para reflexionar frente a los tiempos de conversación con sus hijos.

En el segundo momento “Construyendo saberes” compartí con los papás algo del abordaje teórico con relación a la oralidad, la escucha, el diálogo y el principio de alteridad, como una manera de hacer conciencia frente a los espacios de encuentro con sus hijos, en los que se dé la posibilidad de escucharlos y en los que los niños comprendan las dinámicas de ser partícipes de conversaciones. Para este momento fue muy significativo escuchar los saberes que tenían los papás respecto a la importancia de promover tiempos de diálogo, así mismo como el encuentro de experiencias se configura en una manera de compartir el “saber hacer” que de una u otra manera permea la práctica de otros.

En el último momento “Evidenciando saberes” invite a los papás a escribir una frase que recogiera los saberes construidos en la sesión y los motive a diseñar espacios de diálogo en casa donde pudieran de manera intencionada favorecer y enriquecer el proceso de oralidad de sus hijos.

Fue importante para esta tercera etapa volver sobre los aprendizajes que se construyeron en el primer y segundo momento, como una manera de consolidar en una propuesta autónoma, los saberes, los intereses, las intenciones que acompañan al maestro en el trabajo pedagógico con los niños, las niñas y las familias.

Así mismo fue la oportunidad para diseñar una propuesta de intervención con las familias; aspecto que me reto a tener claridades conceptualmente respecto a lo que quería compartir, así como a darme la posibilidad de reconocer las historias que acompañan a los papás y mamás del grupo y a entender las prácticas orales que entablan con sus hijos, en esa medida aportar a procesos de consciencia, donde se enriqueciera la oralidad de los niños y las niñas.

Reflexión Tercer Momento
Profesora 2 : Angie Patricia Gómez Garzón
2017-I

ANÁLISIS REFLEXIVO TERCER MOMENTO

El proceso de mentorazgo ha sido una experiencia transformadora como maestra, pues me ha motivado a cuestionarme constantemente por mis prácticas y situarlas en un marco de reflexión, en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la cualificación de mi proceso. Por ello, participar de un espacio como éste, ha sido un reto, pues ha implicado ampliar saberes teóricos que den piso a la experiencia con los niños, y de esta forma, contribuir a los procesos orales del grupo de Aventureros I de forma mucho más asertiva.

De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino, pues los conversatorios desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes, comentarios, sugerencias y demás, han propiciado diálogos entre quienes participamos, los cuales que enriquecido enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente. Por tanto, participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las construcciones e intercambio de saberes, ha sido una nueva forma de resignificar la oralidad propia, situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente, cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños.

Por lo anterior, durante los tres momentos del proceso de mentorazgo, ha sido posible rescatar hallazgos importantes en las prácticas intencionadas en torno a la oralidad por parte de las maestras que participamos, encontrando en éstos la oportunidad de concebir a los niños como sujetos participes activos de sus procesos, capaces de hacer búsquedas en la adquisición de su oralidad y a complejizarla desde el acompañamiento permanente de la maestra.

De esta forma, como hallazgos importantes, es posible situar en primer lugar, la conversación como un espacio potente en torno a la escucha, en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias, y los sistemas de significación que acompañan la palabra, de esta manera, la conversación se convierte en un espacio de interés para los niños, en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana, siendo para ello importante, el reconocimiento de los otros participantes de la conversación desde la conciencia paulatina del turno, evidente como una forma de validar la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia.

Un segundo hallazgo fundamental durante el proceso es reconocer el juego como andamiaje de la oralidad, pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien, siendo necesario para ellos expresar frente a acción con los objetos o con sus pares, por tanto, la maestra es una mediadora en los juegos de los niños, no invadiéndolos, sino acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su voz, lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando, que le genera interés y que los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares.

Así, es relevante mencionar como desde estos dos hallazgos, es posible rescatar dos estrategias discursivas que usan las maestras de forma constante para potenciar la oralidad de los niños: la pregunta y el préstamo de conciencia a través de la voz de la maestra. Estas estrategias, permiten la ampliación de las construcciones de los niños, hacer paráfrasis de sus elaboraciones y complejizarlas durante la interacción.

Además de lo descrito, asumir espacios como los de conversación y juego, posibilitaron encontrar un gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños, pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña, de establecer límites frente a la acción de los demás y a la propia en las interacciones que tejen y reconocer la intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés.

Reflexión Tercer Momento
Profesora 3: Mayra Alejandra Patiño
2017-I

UN CAMINO, UN SINFÍN DE APRENDIZAJES

Dar un paso a la vida laboral no fue nada sencillo, saber que era hora de poner en juego los aprendizajes construidos a través de cinco años de formación y salir de aquel nido u hogar, que es en lo que se convierte la Universidad, para enfrentar el mundo, no era un tránsito fácil. Sin embargo, en este complejo recorrido por el ser maestra llego aquel salvavidas que me rescataría del miedo, la incertidumbre, el desasosiego y la angustia de verme ahora como maestra titular en un lugar como la Escuela Maternal.

Así, en el año 2014 emprendería junto a tres maestras más un camino cargado de cambios y transformaciones permanentes, de encontrarme conmigo misma, de reconocer aquello que no sabía que hacía o que desde allí podía mejorar, tal como la comunicación paralingüística y gestual que entablaba y no era consciente con los niños y las niñas de un año de edad, de las posibilidades de potenciar el lenguaje a través del uso de la pregunta o situaciones tales como la lectura de un cuento enriquecían dichas construcciones lingüísticas; siendo ello un descubrimiento y una oportunidad para crecer. Por ende, empezaría a ser parte de un proceso investigativo que busca como objetivo central, hacer un acompañamiento a las maestras en el desarrollo de su ejercicio docente con respecto al lenguaje, un proceso de mentorazgo en el cual se reflexiona, dialoga, debate y contrasta el hacer pedagógico como maestras.

Por ende, el mentorazgo ha sido la oportunidad de descubrir todo aquello que es ser en realidad maestra, me ha dado la posibilidad de reflexionar sobre lo que se realiza en el aula, de tener mayor consciencia frente a los procesos orales, cambiando así tanto la mirada alrededor de la infancia como del lenguaje, un campo que, si bien previamente había tenido la oportunidad de acercarme, ya que fue parte de mi formación, no tenía una mirada real y consciente de lo que implicaba mi quehacer en el desarrollo del lenguaje oral con niños de un año de edad.

De allí que se dé inicio al proceso, partiendo como primer momento, por recordar las experiencias de infancia en torno al lenguaje, de evocar las vivencias que se habían tenido con relación a este campo, permitiendo reflexionar y ser conscientes de cómo se había desarrollado la oralidad en la infancia, que personas, situaciones y factores podrían haber influido en este campo, para desde allí pensar cómo se venía dando el trabajo alrededor de la lengua materna con los niños y las niñas que ahora eran el foco de nuestra enseñanza.

Después de ello, pensaríamos en una acción u experiencia en la cual consideráramos favorecía el desarrollo del lenguaje oral, teniendo en cuenta las características de los grupos, para después de grabado poder compartir y reflexionar sobre lo observado. Convirtiéndose en la primera vez en la que tenía la posibilidad de verme, de ver lo que realizaba a nivel pedagógico con los niños y mi postura frente al lenguaje; que si bien todo pasaba por la timidez, el miedo y la incertidumbre, permitía de manera respetuosa volver sobre las acciones, discutir las, retroalimentarlas e ir haciendo consciencia de aquellos -podría decir hoy-apoyos brindados como maestra para enriquecer y potenciar la oralidad.

En el segundo momento, se realizaría una planeación de manera colectiva, en la cual se socializaba por parte de las maestras la acción a desarrollar, enriqueciendo y potenciando conjuntamente lo que se había pensado en un momento inicial, para después de ello ponerlo en juego con los niños y las niñas o en mi caso con los padres de familia. Con el insumo recogido, se daba paso a la observación y análisis detenido, permitiendo nuevamente reflexionar, contrastar y dialogar sobre lo acontecido en el transcurso de lo llevado a cabo.

Siendo éste un momento vital para mí, ya que mi apuesta giró en torno al préstamo de voz desde el papel de los padres, de cómo a través de su rol se podrían transformar y enriquecer las prácticas orales que se daban en el escenario familiar, ya que como lo enuncia Bruner, es el papel del adulto o cuidador en este marco el que permite al niño tener los primeros acercamientos a la construcción y uso de la lengua materna, sin embargo el término préstamo de voz que hasta ese momento tenía una intencionalidad diferente, posicionando una mirada distinta, algo naturalizada, no era lo suficiente dicente y potente como lo es ahora, término que en este momento de mi ejercicio docente es central y de gran relevancia.

En el tercer y último momento, se pondría en juego los aprendizajes construidos a lo largo del proceso investigativo, siendo el espacio idóneo para poner en juego los saberes consolidados en el campo de la oralidad, la didáctica, la construcción de planeaciones desde un componente lingüístico, lo discursivo, entre otros. Todo ello confluído en una experiencia pedagógica, acción que permitió ver la riqueza del proceso vivido, siendo un reflejo de lo que ahora es la práctica de nosotras como maestras que trabajamos con la primera infancia, mucho más seguras, empoderadas de lo que realizamos, con una mirada más elaborada alrededor de que sucede en las situación comunicativa propiciadas y sobre todo, conscientes del rol que ocupamos en el potenciamiento de la oralidad, siendo un proceso de transformaciones permanentes y enriquecimiento constante.

De esta manera se puede concluir que el proceso de mentorazgo ha causado grandes afectaciones positiva a nivel pedagógico y personal, ya que me ha permitido

como maestra posicionarme de forma diferente con relación al quehacer docente a nivel oral, donde he logrado construir y entretelar un sinfín de saberes entorno a lo que es el rol docente, a conocer más sobre el campo del lenguaje y de la infancia menor de dos años, enriqueciendo y posicionando de manera intencional mi accionar pedagógico; sin dejar de lado las transformaciones a nivel personal, viéndome cada vez más segura de lo que soy, dejando atrás los miedos y la incertidumbre que como ser humano enfrentamos a la hora de asumir nuevos retos, viéndome respaldada y acogida por mis compañeras quienes han sido un gran soporte para conllevar los nuevos retos que surgen en el camino y la maestra Claudia Rincón, quien no solo ha sido una mentora, también se ha convertido en un gran apoyo en el transcurso de esta experiencia.

Reflexión Global del Proceso Investigativo
Profesora 2 : Angie Patricia Gómez Garzón
2017-I

REFLEXIÓN GLOBAL DE PROCESO MENTORAZGO

El proceso de mentorazgo ha sido una experiencia transformadora como maestra, pues me ha motivado a cuestionarme constantemente por mis prácticas y situarlas en un marco de reflexión, en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la cualificación de mi proceso. Por ello, participar de un espacio como éste, ha sido un reto, pues ha implicado ampliar saberes teóricos que den piso a la experiencia con los niños, y de esta forma, contribuir a los procesos orales del grupo de Aventureros I de forma mucho más asertiva.

Además, participar de un espacio de mentorazgo, ha significado asumir retos a nivel personal, pues el haberme formado durante mi primaria y bachillerato, en un contexto académico en donde la palabra no tenía un lugar, y el silencio era sinónimo de excelencia y disciplina, configuró en mí gran timidez y temor de expresar, siendo mi formación en la Universidad y mi participación en un espacio de mentorazgo, la oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes, evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares, exponiendo mi práctica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia.

De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino, pues los conversatorios desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes, comentarios, sugerencias y demás, han propiciado diálogos entre quienes participamos, los cuales han enriquecido enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente. Por tanto, participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las construcciones e intercambio de saberes, ha sido una nueva forma de resignificar la oralidad propia, situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente, cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños.

Así, las apuestas a nivel pedagógico al participar en este proceso, han sido parte fundamental de los aprendizajes adquiridos, pues fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico de la oralidad con la primera infancia, desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan, concibiendo así a los niños menores de dos años, como sujetos

cognoscentes y participes de sus procesos. Esto claridad, permitió enriquecer cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos, pues conllevó a la necesidad de hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir, las estrategias a utilizar, la disposición de espacios, la escogencia de material, entre otros, teniendo como finalidad, contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva.

A su vez, existieron grandes aprendizajes a nivel metodológico, pues los tres momentos del mentorazgo (Leyéndome a mí misma y leyendo a otras, Construyendo juntas y Construyendo autónomamente) bajos los cuales retroalimentamos las intervenciones con los niños desde los espacios de conversación entre quienes participamos, fueron bastante pertinentes, en tanto, posibilitaron evidenciar claridades frente al trabajo pedagógico de la oralidad con niños menores de dos años, desde la realización de lecturas y análisis de videos de las prácticas de las maestras, lo que permitió enriquecer las apuestas de cada momento desde la retroalimentación de los pares, contribuyendo así a propuestas futuras.

De este modo, los tres momentos propuestos en el mentorazgo, permitieron identificar los usos orales de los niños de caminadores I, caminadores II y Aventureros I, como parte del trabajo intencionado de la oralidad por parte de las maestras que participamos, siendo estos, la repetición literal como una manera de interiorizar elaboraciones orales de la maestra con el fin de exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad, la pregunta, que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad, la onomatopeya, de la cual hacen uso para reafirmar la referencia, y los acercamientos a la narración, que algunos de los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación de interés y explicar algún acontecimiento.

Lo anterior, ha posibilitado dar relevancia a los sistemas de apoyo que como maestras hemos utilizado a lo largo del proceso, partiendo de una intencionalidad frente a la potenciación de los procesos orales de los niños, que respeten y validen los usos de los que se valen en la paulatina adquisición de su oralidad, así, como hallazgos importantes en relación a los sistemas de apoyo, se encuentra, en primer lugar, el préstamo de conciencia a través de la voz de la maestra y de los pares, en donde fue posible asumir la repetición literal, y la recontextualización en otras situaciones, como parte de la ampliación de las construcciones de los niños, haciendo paráfrasis de sus elaboraciones y complejizandolas durante la interacción. Un segundo hallazgo, fue la pregunta, la cual se diferencia frente a las edades, pues su intención varía por parte de la maestra para favorecer la oralidad de los niños, así, por ejemplo, fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores II, pues allí, su intención es ser parte activa de la construcción de referencia en los niños, y para el caso de Aventureros I, este tipo de pregunta, se utiliza como una forma de validar y afirmar

las elaboraciones de los niños frente a un referente para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente.

En este sentido, se ubica como un tercer hallazgo, a la conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto la oralidad formal, siendo un espacio potente en torno a la escucha, en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias, y los sistemas de significación que acompañan la palabra, de esta manera, la conversación se convierte en un espacio de interés para los niños, en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana, siendo para ello importante, el reconocimiento de los otros participantes de la conversación desde la conciencia paulatina del turno, evidente como una forma de validar la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia.

En relación a esto, el juego se evidencia como un cuarto hallazgo frente a los sistemas de apoyo, siendo este el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico, que funciona como andamiaje de la oralidad, pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien, siendo necesario para ellos expresar frente a acción con los objetos o con sus pares, por tanto, la maestra es una mediadora en los juegos de los niños, no invadiéndolos, sino acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su voz, lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando, que le genera interés y que los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares.

Agregado a ello, se ubica la narración como un quinto hallazgo, pues hace parte importante de la interacción de la maestra con los niños, pues promueve su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación, encontrando en ello la oportunidad acercarse a procesos de secuencia y búsquedas en procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa.

Así, para el caso de Aventureros I, la construcción de significado por parte de los niños, se modificó en relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma, pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra, los han llevado progresivamente a apropiarse elaboraciones que escuchan y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara por comunicar y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa, motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se encuentran.

Reflexión Global del Proceso Investigativo
Profesora 3: Mayra Alejandra Patiño
2017-I

UN CAMINO LLENO DE APRENDIZAJES

El mentorazgo es la posibilidad que se tiene como maestra para emprender un camino hacia la transformación, es un paso que se da para cambiar la mirada en torno a la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el campo de la oralidad y la infancia temprana. Marcos vitales para quien enfoca su acción en el aula, un territorio un tanto incierto, cambiante y retador para el licenciado en educación.

Al hacer parte de este proceso, puedo decir que ha permeado de manera importante mi quehacer como maestra, ya que ha abierto un espacio para la reflexión, el diálogo, la confrontación y la resignificación de mi acción en el aula. Fue la oportunidad de ver en retrospectiva aquellas apuestas que realizaba a nivel pedagógico con los niños y las niñas menores de dos años, de observar como en cada una de mis apuestas se iba reflejando lo aprehendido a lo largo de la investigación en relación a la oralidad.

Cada uno de los momentos del proceso, fueron decisivos para lograr hacer un cambio real en mi ser maestra. El primero de ellos, aunque confrontante, ya que mostrar a otros lo que se realiza en el aula y exponerse ante los mismo no es algo fácil, permitió reconocer aquellas estrategias y andamiajes que se empleaban en la relación comunicativa con los niños y las niñas, tomando mayor consciencia alrededor de aquellas acciones que se llevaban a cabo con los mismos.

De igual manera poder enfrentar los miedos y la incertidumbre que generaba trabajar con la infancia de un año de edad, aquellos niños que al no haber conquistado en su totalidad la palabra hablada, tenían otras formas de comunicación, que hasta no ser abordadas a profundidad en el proceso de mentorazgo no fueron tan notorias para mí. En este sentido, el diálogo que se empezó a entablar tuvo otro sentido, y ahora partía desde lo paralingüístico y lo gestual, lenguajes que se fueron enriqueciendo y potenciando para darle sentido a aquellas construcciones que venían haciendo los niños y las niñas.

Así mismo, reconocer como la oralidad iba más allá del hablar, denotando como se compone de elementos como la escucha, lo paralingüístico y lo no paralingüístico, viéndose de esta manera como un lenguaje multicanal. De allí que la lectura de un cuento, la exploración de nuevos elementos, la realización de una receta, entre otras acciones pedagógicas, fueran dispuestas de forma diferente, donde se acompañaban de lo icónico, lo simbólico y lo enactivo para dar un nuevo significado a lo realizado, gestando intencionalmente situaciones para propiciar una comunicación .

En un segundo momento, no solo se seguiría enriqueciendo las experiencias llevadas a cabo en el aula, sino que se pondrían en discusión con las diferentes maestras que hacen parte de la investigación, quienes con su experiencia cualificarían lo que se propone realizar, un conversatorio que permitiría coconstruir aquellas apuestas que se buscaban poner en juego con las niñas y los niños, reconociendo lo importante que es para la potenciación del maestro ese otro que le permita confrontarse o afianzar lo que se cree propicio en el desarrollo integral de la infancia.

Sin dejar de lado, que empezaría ahondar y entender cada vez más lo que era el préstamo de conciencia a través de la voz de la maestra, un concepto que a mi modo de ver solo se comprende cuando es puesto en acción, notorio cuando se da en la interacción comunicativa que se establece con los niños, en el que el maestro tiene la consciencia de aquello que expone a nivel oral y a partir de lo cual, dará cabida a la construcción de su propio lenguaje. Elemento que en definitiva permitían dar un vuelco a las formas a través de las cuales como maestros abordamos la lengua materna, denotando lo importante que es posicionar un trabajo intencional alrededor de este campo con la infancia temprana.

En el tercer y último momento, tendríamos que ponen en juego las construcciones que se han hecho a lo largo del proceso, punto en el cual, cada una de las secuencias didácticas propuestas debían reflejar aquellos aprendizajes, develar los cambios que se han dado en las formas como ahora concebíamos a los niños, quienes han pasado a reconocerse como sujetos capaces, cognoscentes, protagonistas de su propio desarrollo y portadores de un lenguaje que se construye y enriquece en la relación que establece con quienes tiene mayor bagaje en este campo; los sistemas de apoyo que contribuyen a la oralidad y el rol que tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción.

Un paso final que si bien estaba cargado de una serie de saberes, también traía consigo su dificultad, uno de ellos era el cambio de grupo, reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones, cambios en aquellos sistemas de apoyo que se emplean en los procesos de oralidad, tal es el caso de la pregunta, de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas (ya que así su proceso lo demandaba), las reformulaciones o las expansiones semánticas a partir de lo que han empezado a enunciar, entre otros. Modificaciones que son acordes a la edad y el hito de desarrollo en el que se encuentran y las conquistas que han empezado a hacer.

A partir de todo ello, se ha podido reconocer como el mentorazgo a demás de cambiar aquellas perspectivas en torno a diferentes imaginarios que se tenían al inicio del proceso, han permitido hacer hallazgos importantes para el ejercicio docente con la primera infancia, entre ellos se ha reconocido los usos orales que realizan los niños que están entre un año y medio y dos años, en los que aparece la repetición literal como

herramienta a través de la cual empiezan a hacer sus propias construcciones en lo que respecta a la oralidad; la pregunta, desde la cual empiezan a hacer indagaciones de aquello que les inquieta, pedir información o saber que es lo que pasa; la narración que logran realizar a través de gestos, movimientos corporales o algunas palabras que han empezado a enunciar y la onomatopeya, elemento que le permite al niño dar a conocer lo que desea comunicar, siendo el sonido del objeto u animal lo que apoya dicha manifestación.

Sin dejar de lado que se ha reconocido el espacio de juego como un escenario para enriquecer las construcciones que se vienen dando alrededor de la lengua maternal, resaltando como se ha constituido en un lugar propicio para entablar una conversación, que si bien surge de lo espontaneo, se va estructurando a lo largo de la misma, permitiéndole a la maestra y al niño tejer un hilo conductor entre lo que viene realizando éste último y lo que relata a nivel oral de aquello que hace; denotándose como el niño puede describir de manera tacita la acción desarrolla o traer a colación experiencias anteriores para resignificar su juego; posicionándose en esta medida como un elemento importante para enriquecer las construcciones orales de la infancia menor de dos años.

En conclusión, se puede decir que el mentorazgo se ha instaurado como un espacio de transformación y de reto para el quehacer del maestro, un oportunidad para seguir cualificando la labor docente y sus apuestas permanentes en el aula. De igual manera, se ha convertido en el medio por el cual visibilizar un trabajo intencionado y consciente con la primera infancia alrededor de un campo tan vital como es el lenguaje oral, aportando a aquellas construcciones que se han hecho y que aun son insuficientes a nivel pedagógico, siendo el propósito de la investigación aportar significativamente a la construcción de referentes importantes para el trabajo con la infancia temprana.

ANEXOS 2
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION INFANTIL
PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO MENTORAZGO ESCUELA MATERNAL
GRUPO DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE E INFANCIA
Maestra: Erika Paola Cano Paez
Análisis Segundo Momento: Construyendo conjuntamente

CATEGORÍAS A ANALIZAR	
<p>Preestablecidas como grupo de estudio el martes 14 de Oct:</p> <p>SECUENCIA DIDACTICA:</p> <p>A lo largo del desarrollo de lo propuesto, se pueden identificar tres momentos específicos. El primero de ellos está enmarcado en la apertura de la experiencia, en el que la maestra quiere trabajar una canción alrededor de los animales, haciendo uso de ella en una cartelera, donde se entrelaza lo escrito y lo icónico.</p> <p>En el segundo momento se invita a los niños a escuchar la onomatopeya de los animales, para desde allí enriquecer la construcción de la referencia alrededor de ellos, dando paso a la</p>	<p>Emergentes:</p> <p>ORALIDAD: (HABLAR Y ESCUCHAR)</p> <p>La corporalidad de la maestra se convierte en el medio por el cual representar los animales que se vienen trabajando, sin embargo siempre está en movimiento, ya que debe estar convocado a los niños, se levanta para llamarlos con sus manos, traerlos nuevamente al espacio que están ocupando, sentarlos para que se incorporen en la experiencia y finalmente separar la situación de conflicto que se presenta entre algunos niños.</p> <p>Al convocar a los niños a la representación enactiva, donde los</p>

<p>representación enactiva de los mismo.</p> <p>En el tercer y último momento, los niños y las niñas plasmaran a través de una masa el animal que mas le gusto de los que se pudieron identificar en la canción.</p> <p>Todo ello permite reconocer un hilo conductor, ya que se evidencia un paso a paso, mostrando una coherencia en lo propuesto a llevar a cabo con los niños, donde a los niños les permite reconocer un inicio, una acción concreta y un cierre, observando la relación con lo propuesto en la planeación y lo realizado.</p> <p>PREGUNTAS : (retomar marco teórico de la investigación que les adjunto.</p> <p>Se plantea en mayo medida preguntas abiertas, a partir de las cuales se busca pedir mas información, organizar el pensamiento, interrogar lo que se esta poniendo en contexto y por ende las construcciones que tienen o están construyendo los niños. Denotando de esta manera, que la maestra las utiliza en un marco de petición y reconvención.</p>	<p>invita a participar a partir de su propia acción, siempre busca la mirada de los niños, de hacer un contacto directo con ellos, de tener una cercanía, pero así mismo de reconocer que esta haciendo cada uno de ellos para que se incorporen activamente a lo propuesto; en cuanto a los niños quienes están ene la experiencia con su gestualidad buscan realizar lo que la maestra hace, otros están en la cartelera observando lo que esta allí o se encuentran explorando el espacio.</p> <p>De igual manera se ve la oralidad, esta constantemente modulando su voz, tratando a través de subir la tonalidad para convocarlos, para llamar nuevamente su atención a la experiencia en desarrollo, siendo muy pocos los momentos en los que su voz esta en una tonalidad moderada.</p> <p>TIPOS DE TEXTOS ORALES</p> <p>La maestra hace uso de dos tipos de textos orales, el primero de ellos esta referido a la canción, a partir de la cual se quiere trabajar los animales, sus sonidos característicos y lo particulares que son cada uno de ellos, además se retoma una canción que es evocada por los niños, para hacer referencia al pato en especial.</p>
---	--

Así mismo se reconocen preguntas cerradas, ya no con tanta frecuencia, pero que permiten pedir información concreta o reafirmar lo expresado por los niños.

Las preguntas hechas tiene como fin jalonar la oralidad de los niños y las niñas, buscando que a través de la palabra expongan lo que vienen pensando, dando con ello respuesta a lo que se pregunta, de allí que se establezca como dispositivo que permite realizar andamiajes en el campo del lenguaje oral con niños menores de tres años.

INTERACCION:

El lenguaje corporal de la maestra siempre esta enmarcada desde la cercanía, en posición de escucha atenta a lo que cada uno de los niños expresa, sin embargo en ciertos momentos se ve tensionada, sobre todo al tener que mediar los conflictos que se presentan entre los niños.

En el momento de escuchar la canción y la onomatopeya, donde los invita a representar de manera corporal diferentes animales, se convierte en el referente para que ellos lo hagan,

El segundo y transversal a toda la experiencia, es el diálogo a partir del cual entabla una relación permanente con los niños, diálogos constantes y bidireccionales que permite darle un hilo conductor al propósito que se lleva a cabo.

Se entabla un diálogo con los niños donde a través de la pregunta se va jalonando la oralidad de los niños, lastimosamente el que estén recorriendo el espacio limita la posibilidad de disponer un espacio para entablar de forma más pausada y propicia una conversación con todos los niños y la maestra.

GENEROS DISCURSIVOS

Se evidencia la descripción, como forma de decir que se observa en el cartel, donde a partir de la lectura que se hace de las imágenes, que puede dar a conocer cual es el contenido de la misma, manifestando a través las relaciones que han entablado con el mundo. A partir de ello el lenguaje cobra sentido para los niños, ya que es a partí de éste que pueden exponer sus ideas, hacer una relación con los objetos del mundo y con los sujetos que habitan el mismo

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

<p>involucrándose de manera activa en dicha acción.</p> <p>En cuanto a sus gestos</p> <p>En cuanto a los niños, este grupo se encuentran en un momento en el cual lo corporal es fundamental, tienen una necesidad de movimiento constante, están habidos de conocer, recorrer y apropiarse del espacio, por ende en la experiencia se observa como el disponerse para lo que se realiza le es difícil, así levantar los pies, estar acostados en la colchoneta, correr por el espacio, entre otras es su manera de interactuar con lo que les rodea, dificultando con ello los procesos de escucha y el desarrollo general de la acción.</p> <p>¿Qué tipo de interacción se promueve y a través de qué lenguajes?</p> <p>En el momento inicial la participación de los niños es fluctuante, algunos se involucran, hablan de lo que ocurre o lo que pregunta la maestra, mientras que otros están explorando su corporalidad o se generan conflictos entre los mismos, donde el golpe aparece, teniendo que parar lo que se viene haciendo para darle cabida a la negociación, llevándose gran parte de lo propuesto en este tipo de situaciones.</p>	<p>El préstamo de conciencia a través de la voz de la maestra como macro estrategia discursivas esta enmarcad en la expansión semántica donde la maestra retoma lo expuesto por los niños para ampliarlo a través de su oralidad, ejemplo de ello es cuando le pregunta a los niños por lo que ven en la cartelera y uno de los niños señala con su dedo una de las imágenes, manifestando a través de su voz la palabra “tita” a lo que la maestra le cuenta a el grupo que Alejandro estaba diciendo que ello era una casita, a lo que complementa dicho contexto preguntándoles por si esa podría ser la casa de los animales.</p> <p>De allí que pase a hacer la ampliación de la referencia a partir de la representación enactiva, donde no solo aborda la onomatopeya sino también sus características físicas.</p> <p>La maestra también usa el ejemplo en dos momentos, donde retoma la acción del otro o su propia acción para ejemplificar lo que se va hacer, es el caso de Gabriela ya que esta introduce una nueva alternativa a la representación del caballo, desde donde parte para convocar a los demás niños y la otra esta enmarcada a la hora de mostrar cual era el animal favorito que representaría a través de la masa, por lo que realiza un pato y después de ello se los muestra a los niños como ejemplificación de lo que debían construir.</p> <p>Se observa que al estar en la construcción de los procesos de</p>
--	--

Al ser convocados para representar corporalmente los animales, los niños y las niñas se involucran en mayor medida, siendo el movimiento lo que les llama la atención.

La maestra esta de manera permanente en el trabajo alrededor de establecer una conciencia alrededor de la escucha, que se respetaran los turnos al hablar y con ello reconocieran a quienes participaran en su momento. Un diálogo que busca establecer una relación comunicativa, donde se reconociera los roles que ocupa cada uno y así, darse un mejor intercambio.

De allí que se convierta en un interés por trabajar por parte de la maestra, donde no solo los niños se vean involucrados, sino que sus padres se vena involucrados de manera activa, ya que es desde su papel y su labor que dicho proceso se dará con mayor intencionalidad y conciencia.

Por otro lado se puede ver como a lo largo de la experiencia, la maestra propicia situaciones, diálogos e intercambios que enriquecen y amplían los marcos de referencia de os niños en relación a su oralidad, a la referencia de las cosas que a través de ella puede construir y las relaciones sociales que se enmarcan de manera permanente en este espacio.

alteridad, los niños hacen una mediación con los otros, desde donde les permita poner un alto a las maneras como se están comunicando y dar a conocer sus molestias frente a dicho proceso comunicativo, de allí que estén en permanente mediación a través de la palabra, con lo cual les permite reconocer al otro.

MECANISMOS DE CONTROL

La maestra en aras de convocarlo de manera permanente a la experiencia los llama por el nombre, les hace preguntas para traerlos nuevamente a lo que se viene dialogando y los sienta hablándoles de lo que se viene haciendo.

MATERIALES:

Se hace uso de una cartelera, en la se plasma la canción como un texto escrito, por medio de lo cual se busca que los niños hagan relaciones y amplíen la referencia en este caso de los animales apoyándose en las imágenes que esta contiene, expresando a través de la palara o la onomatopeya lo que allí se observa.

Se hace uso del texto oral como es la canción y la onomatopeya para afianzar y enriquecer la construcción de la referencia,

APOYOS, ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS Y MATERIALES EMPLEADOS:

Se dispone la cartelera en la que contiene un fragmento de la canción, de allí que se reconozca este elemento como texto oral que permite enriquecer la oralidad, ya que los invita a dialogar sobre lo que ven en dicho elemento, reconociendo a partir de lo icónico aquellos animales que en un momento posterior reconocerán desde el icono auditivo, de allí que cumpla su función como elemento por medio del cual se favorezca el proceso oral, permitiendo exponer a los niños sus construcciones, hipótesis y representaciones que tiene del mundo.

De allí que se enriquezca sus elaboraciones a nivel conceptual, desde donde se hagan asociaciones entre lo visual, lo auditivo y lo enactivo, tres niveles de representación que permiten apropiarse aquellos nuevos elementos o afianzar los que ya se habían interiorizado.

Sin embargo, estrategias como la de utilizar masa de arepas para plasmar su animal favorito, no permitieron que tal objetivo se cumplieran, ya que los niños al tener una experiencia previa con este tipo de elementos nos les permitió hacer lo solicitado

relación sonido-imagen y por ende representación enactiva.

La masa, quien por las experiencias previas que habían tenido los niños, como la preparación de arepas, o cual dificultó que los niños pudieran concretar o plasmar a través de ella lo que la maestra les propuso.

por la maestra, que de igual manera al exponer lo que debían hacer no fue tan asertiva dicha instrucción.

FUNCIONES DEL LENGUAJE:

Como función cognitiva: la maestra parte de la imagen y el icono auditivo para reconocer las construcciones que han venido haciendo los niños alrededor de los animales en esta ocasión; de igual manera las preguntas y la representación enactiva permiten que los niños pongan en juego aquellos saberes de los objetos y de su experiencia sobre los mismos.

Como función comunicativa: se instaura el diálogo a través de la pregunta como forma de reconocer las construcciones que han venido haciendo los niños, sin embargo dicha comunicación se vuelca en mayor medida en ser el medio por el cual se regulan las acciones del otro, ya que las situaciones de conflicto que se presentan son continuas, buscando en la oralidad el medio por el cual manifestar la molestia y el desacuerdo que se presenta hacia la agresión del otro.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION INFANTIL
PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO MENTORAZGO ESCUELA MATERNAL
GRUPO DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE E INFANCIA
Maestra: Angie Gomez
Análisis Segundo Momento: Construyendo juntas

ANALISIS GENERAL DE LA SECUENCIA	
II momento	
Descripción de las interacciones comunicativas	Análisis y reflexiones
<p>M: Que tal si hoy nos saludamos como nuestras aves</p> <p>Yo veo muchas aves en este salón, veo a Simón que es un ave de muchos colores</p> <p>Cata, Cata es un pájaro blanco, que tiene plumas de muchos colores ¡mira!, Hola catalina.</p> <p>Y veo también que Sarahy tiene también unas alas negras con...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se hace uso de los sistemas de representación, el icónico, el enactivo y el simbólico, por medio de los cuales se enriquece y potencia la experiencia a desarrollar en torno a las aves. <p>En la apertura que hace con los niños, donde comienza por saludarlos a través de una canción de aves, los invita a representar a través de su cuerpo el vuelo de los pájaros, donde resalta que es a través de sus alas que se desplazan, a la par que va colocando su pandereta sobre cada uno de los niños para reconocerlo y que así mismo sea reconocido por los otros niños.</p> <p>Así mismo, se denota cuando los acoge como pichones, pasando a ser como una “mamá” pájaro, representación en la que algunos niños como Isabel se encogen, asumiendo desde su cuerpo la postura de un pequeño pajarito abrigado por las alas del</p>

<p>N: abeja</p> <p>M: ¿son de abeja?</p> <p>N: no</p> <p>M: noooo, vamos a imaginar que somos pájaros, y nos vamos a saludar, ustedes se acuerdan la canción de los pájaros.</p> <p>N: siiiii</p> <p>M: como es?</p> <p>N: que yo tengo un pajarito que ya sabe volar</p> <p>M: muy bien, Amalia, mira escucha a Sarahy que nos esta recordando como nos saludamos</p> <p><i>la maestra empieza a entonar la canción</i></p> <p>que yo tengo un pajarito que ya sabe volar, que yo tengo un pajarito que ya sabe volar</p> <p>¿será que los pájaros se quedan solamente así</p>	<p>ave mas grande.</p> <p>En cuanto a lo icónico se ve a la hora de la construcción de la historia, donde es a partir de las imágenes que los niños y las niñas observan y desde allí empiezan a construir escenas que van haciendo parte de un todo ., relatando a través de su oralidad las acciones o características de las imágenes allí dispuestas.</p> <p>La imagen también les permite a los niños reconocer las características del ave que iban personificados, estableciendo así similitudes, construyendo procesos de descentración que los llevan a tocar conciencia del papel que están asumiendo y de sus particularidades.</p> <p>La representación simbólica, esta enmarcada en la palabra, la cual media lo que se hace, especialmente en la construcción de la historia, donde a partir de ella se recogen las voces de los niños y se ponen en juego en una construcción colectiva.</p> <p>A nivel cognitivo se potencia la secuencia, coherencia y el orden lógico, permitiendo organizar el pensamiento en torno a lo que va aconteciendo en la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se busca reconocer las particularidades de cada uno de los niños en cuanto a la particularidad de su vestuario, de los diferentes colores que tienen, para desde allí también enriquecer la construcción que vienen alrededor de la diversidad de vas que hay.
---	--

<p>sentaditos como nosotros? , ¿que hacen los pájaros?</p> <p>N: a volar</p> <p>M: volar, y que tal si nos saludamos volando</p> <p><i>Allí la maestra invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las aves, en el cual al son de la canción en torno a este animal los va saludando.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se hacen andamiajes a partir del préstamo de voz, donde la maestra hace ampliaciones semánticas ara enriquecer lo que de manera oral se expone por parte de los niños, hipótesis que son enriquecidas desde la oralidad de la maestra. • A partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro, reconociendo que cumpliendo lo que se pacta todos pueden tener las mismas oportunidades. • La maestra hace uso de su lenguaje paralingüístico, donde emplea diversas tonalidades de la voz, la acentúa en momentos particularidades, denotando cambios y situaciones importantes, desde allí también se convoca algunos niños y se realiza la onomatopeya de las pájaros para potenciar la experiencia propuesta. • Su lenguaje corporal les permite a los niños tener un referente , comunicándose a través de el, siendo un lenguaje potente en el inicio de la experiencia. • Se identifica como mecanismo de control el llamar a los niños y las niñas por su nombre, en donde los convoca o vuelve y trae a la que en ese momento esta sucediendo en la experiencia. • Se instaure la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva.
---	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION INFANTIL
PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO MENTORAZGO ESCUELA MATERNAL
GRUPO DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE E INFANCIA
Maestra: Angie Gomez
Análisis Tercer Momento: Construyendo autónomamente

CATEGORÍAS A ANALIZAR

Preestablecidas como grupo de estudio el martes 14 de Oct:

SECUENCIA DIDACTICA:

En el desarrollo de la experiencia como tal se pueden identificar tres momentos. El primero de ellos esta relacionado con el cuento “entre cajas”, al cual se dará lectura para descubrir por qué hay una caja en el salón, para dar inicio a la narración, la maestra parte por cantar la canción *-un cuento, un cuento vamos a leer-*, después ello hace la pregunta ¿quien estará aquí? Con la cual busca que los niños lean las imágenes, las reconozcan y enuncien lo que ven en la portada, dando unos primeros indicios de lo que se tratara el cuento.

El segundo momento esta relacionado con el descubrimiento y

Emergentes:

ORALIDAD: (HABLAR Y ESCUCHAR)

El lenguaje paralingüístico por parte de la maestra va cambiando a lo largo de la experiencia, en el primer momento sus movimientos buscan causar sorpresa, convocando a los niños a través de una actitud de misterio que plasma con sus manos y su rostro, así mismo, se apoya en su gestos para complementar lo que es evocado con sus palabras, como lo hace cuando pregunta que si habrá comida en la caja y que esta es muy deliciosa o representar un animal.

Sus tonos de voz también hace variaciones, su tonalidad cambia

<p>reconocimiento de los objetos que hay dentro de la caja, para ello se uso de imágenes que le permitan adivinar a los niños, que juguetes están dentro de ella.</p> <p>El tercer momento se enmarca en un espacio de juego, donde los niños tienen la posibilidad de jugar e interactuar con sus objetos y juguetes favoritos.</p> <p>En general se ve un propuesta muy coherente, hay un hilo conductor que permite ver como se concatena una acción con otra, permitiendo tener una cohesión alrededor de lo que se quiere desarrollar, sin embargo con lo propuesto en la planeación no se encuentra la canción como texto oral que permitirá crear expectativa a la hora de descubrir los juguetes, texto oral que solo se evidencia para la lectura del cuento.</p> <p>PREGUNTAS :</p> <p>La preguntas en la primera parte de la experiencia tienen la intención de indagar en primera instancia para reconocer que hay en el salón, así mismo para reconocer de que se tratara la el cuento que se va a leer, para después de ello descubrir que habrá en el interior de la caja, con dichas preguntas se pretende que los niños realicen en mayor medida hipótesis en relación a aquello que aun no pueden ver o del lugar e intención de los objetos que hay en el espacio, pero así mismo ampliar la</p>	<p>cuando quiere hacer énfasis en algo particular o sorprender a los niños cuando pasa algo extraordinario. Hace silencios para esperar la respuesta de los niños, un tiempo que le permite que éstos puedan darse un espacio para dar a conocer lo que están pensando.</p> <p>En cuanto a la mirada de los niños se puede ver lo cautivados que están por cada acción que realiza la maestra, o la sorpresa y alegría por el hallazgo o aparición de algo nuevo o inesperado. La mirada de la maestra siempre se encuentra receptiva a lo que puedan los niños expresar a nivel corporal, sin embargo también teje una complicidad, done les trasmite a partir de la misma sorpresa y asombro.</p> <p>TIPOS DE TEXTOS ORALES</p> <p>Se identifica el cuento como el texto oral que permite abrir la experiencia y darle un hilo conductor a las acciones que posteriormente se realizaran. En cuanto a la canción solo aparece en un momento de la experiencia, por lo cual no cumple o no se introduce como estrategia discursiva a lo largo de la experiencia.</p> <p>A partir del marco de referencia lingüístico que hace la maestra</p>
---	---

<p>información que dan los niños, poniendo con ello en juego de la oralidad.</p> <p>Se reconocen el uso tanto de preguntas abiertas como de preguntas cerradas, sin embargo e los diálogos que entabla la maestra se dan en mayor medida el uso de preguntas abiertas como: ¿qué tendrá esa caja dentro?</p> <p>¿Para donde va el carro?</p> <p>¿Qué hacemos con la guitarra?</p> <p>Y cerradas: ¿ella es tu juguete favorito?</p> <p>¿No lo pongo allá, la tengo acá?</p> <p>¿Será que adentro hay comida?</p> <p>Así mismo retoma los enunciados de los niños para convertirlos en preguntas, a partir de las cuales busca que se confirme lo anteriormente dicho o amplíe su respuesta.</p> <p>INTERACCION:</p>	<p>desde su oralidad, por un lado se reconoce que este le permite al niño a poner un limite con el otro, a pedir ayuda (el caso de pedir que le aten el cordón), de tener un sentido de propiedad y con ello un reconocimiento hacia el otro o hacer peticiones (es el caso de manifestar el no poner la muñeca con los otros juguetes)</p> <p>La conversación se constituye como parte importante de la experiencia llevada a cabo, a través de la cual se establece un diálogo permanente con los niños y las niñas, una conversación que abre la posibilidad a un intercambio comunicativo, donde se pone en juego los saberes previos que han construido los niños, pero así mismo ampliar el uso que se hace de la oralidad.</p> <p>En este sentido la lectura del cuento fue el escenario idóneo para entablar una conversación, a partir de la cual se fue hilando la historia, los niños fueron poniendo sus puntos de vista, enunciando lo que leían en las imágenes y relacionándolo con sus saberes previos. De allí que se establezca como un texto oral que permite enriquecer las construcciones alrededor de la oralidad.</p> <p>De igual manera se reconoce la adivinanza como estrategia que le permite a los niños reelaborar su pensamiento, ya que tienen que hacer relaciones entre las partes de los objetos que se dan como “pistas”, para desde allí adivinar o descubrir lo que esta</p>
--	---

El lenguaje corporal de la maestra es muy dicente, ya que permite reconocer aquellos cambios que se van dando a lo largo del desarrollo de la experiencia, donde los sobre saltos indican sorpresa, acierto, descubrimiento o generan inquietud en los niños, haciendo uso sus manos como la forma de apoyar lo que viene enunciando, al igual que sus gestos, en el espacio del juego, la maestra permite que los niños resignifiquen s corporalidad para volverlo escenario de sus juegos. De igual manera se resalta la tranquilidad y cercanía que tiene con los niños.

En cuanto al lenguaje corporal de los niños, se observa la disposición que tienen al momento de la lectura del cuento, donde se involucran de forma activa con lo que va relatando la maestra, se emocionan, señalan y hacen representaciones de animales a través del mismo. En la situación de juego se apropian del espacio por medio de su cuerpo, se desplazan por el mismo y buscan la cercanía de la maestra para que los acompañe en lo que viene haciendo.

Con la disposición corporal que se observa por parte de los niños, se crea un buen escenario para el enriquecimiento de la oralidad y con ella el de la escucha, permitiendo hacer intervenciones por parte de los niños, respetar la palabra y el turno de cada uno de ellos a la hora de hablar.

dentro de la caja, apoyándose de igual manera de sonidos o imágenes mentales que le permitan decir que objeto a los que esta haciendo mención la maestra, desde donde se problematice y con ello se complejice el pensamiento y por ende la oralidad.

GENEROS DISCURSIVOS

A lo largo de la experiencia se logra ver como géneros discursivos importantes para favorecer la oralidad, tal es el caso de la narración, por medio de la cual se busca que los niños expongan lo que realizan, sobre todo a la hora del juego donde se dan diálogos mas espontáneos y naturales entre niños y adulto.

Pero así mismo se evidencia la descripción, que como su nombre lo indica los niños tienen la posibilidad de describir lo que ven, de manifestar a través de la palabra la lectura que hacen de las imágenes

A través de ello el lenguaje cobra sentido para los niños, ya que es a partí de éste que pueden exponer sus ideas, hacer una relación con los objetos del mundo y con los sujetos que habitan el mismo, de manifestar sus necesidades y poner sus puntos de

<p>APOYOS, ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS Y MATERIALES EMPLEADOS:</p> <p>A lo largo de la experiencia se denota la intencionalidad que pone la maestra en cada interacción comunicativa, desde la cual se enriquezca y potencie el lenguaje oral, ya que entre preguntas, reformulaciones o ampliaciones semánticas busca obtener mayor información por parte de los niños y las niñas</p> <p>De allí que la oralidad de los niños plasme las construcciones que han venido haciendo en torno al mundo, logrando hacer inferencias y creando hipótesis en relación a lo que observan y lo que solicita la maestra a nivel oral.</p> <p>En este sentido los niños y las niñas traen a colación objetos que no precisamente esta de forma física en el espacio, realizan una relación entre la realidad objetiva (objeto) y la experiencia propia (vivencias personales), con lo cual le dan significado a su hacer y lo que enuncian.</p> <p>De igual manera se trabaja el concepto de cantidad (entre lo poco y lo mucho) donde el poder contar las cajas, introduce una nueva forma de hacer uso de lo oral.</p>	<p>vista.</p> <p>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS</p> <p>El préstamo de conciencia a través de la voz de la maestra, para favorece el enriquecimiento de la oralidad emplea como proto-genero la expansión semántica, ya que le permite retomar lo expuesto por el niño para ampliarlo, dándole un marco desde el cual éste pueda ir reelaborando su lenguaje oral; de igual manera se ve la paráfrasis, donde la maestra retoma las respuestas de los niños y las pone en una sola frase, dándoles un estructura a lo que es expuesto por los mismos, como cuando todos van diciendo aquello que ven en la portada del cuento, como un pez, un mono, la caja, lo cual es unido por la maestra en una sola frase.</p> <p>Así mismo se ven las reformulaciones, ejemplo de ello es cuando le expone a todos los niños que va a mirar si Ángel esta en el cuento, ya que él lo ha manifestado, de allí que toma la frase dada por el niño en toda una estructura de momento y de lugar.</p> <p>De allí que las respuestas dadas por lo niños, sean el insumo y elemento fundamental dar a conocer el uso contextualizado del</p>
---	--

FUNCIONES DEL LENGUAJE:

Como función cognitiva: la maestra a partir de la imagen, la pregunta y los objetos, busca que los niños puedan hacer inferencias, enunciar su ideas, exponer lo que ven y dar respuesta a las incógnitas que se les presenta

Como función comunicativa: es a través del diálogo que entabla la maestra desde donde se propicia una comunicación permanente entre los niños y el adulto, permitiéndoles reconocerse como locutores e interlocutores en la situación comunicativa establecida.

Como función estética: se observa particularmente cuando una de las niñas toma el cuento y empieza a narrar lo que aparece en sus paginas, recreando a través de su oralidad lo que ve en las paginas del cuento.

lenguaje, la pertinencia de la palabra y lo que desde ellas se sustrae ara ampliar y enriquecer lo que se viene realizando.

Se identifica como estrategia que promueven los niños para la interacción con la maestra , la función deíctica, la se convierte en el medio por el cual manifestar lo que desean expresar, dándole a conocer lo que quieren, de allí que la maestra retome y ponga en palabras lo dicho por los niños de forma corporal, brindando el apoyo que requieren para la ampliar sus referentes en cuanto a la oralidad.

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS:

En un segundo momento se invita a los niños a jugar, un juego que se genera a través sus juguetes u objetos significativos, dando plena libertad a sus interacciones.

La maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad, propicia diálogos desde lo que va enunciando cada uno de los niños, de allí que se abre la posibilidad de entablar una comunicación, ampliando con ello lo enunciado inicialmente, de allí que se reconozca la pregunta y la ampliación semántica como elementos que favorecen la oralidad.

	<p>El rol que cumple la maestra en este proceso se enmarca como apoyo, es ese par más avanzado que jalona y brinda apoyos para que los niños enriquezcan su oralidad, al estar éstos aun en un proceso de construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro, sus diálogos no se establecen de niño a niño, sino de niño a adulto, por ende es ella quien se establece como referente y primordial grado de referencia lingüístico para los niños, ejemplo de ello es el momento cuando una de las niñas trae al espacio un cuento, a lo que la maestra la invita a leerlo a todos los niños, quien en un momento posterior realiza dicha lectura solo a la maestra.</p> <p>En cuanto a las pocas situaciones de conflicto, la maestra media brindándoles un referente como –no me lastimes por favor-, permitiendo que se ponga en juego la oralidad en esas situaciones.</p> <p>En situaciones como cuando se pregunta ¿para donde va el carro?, donde uno de los niños manifiesta que al parque, al efectuar esta misma pregunta a otros niños, todos dan la misma respuesta, de allí que se denote como los niños encuentran en lo que dice el otro como su referente, para así dar su respuesta.</p>
--	---

	<p>RECONOCIMIENTO DEL OTRO</p> <p>En el proceso que se encuentran los niños les es aun complejo hacer del todo un reconocimiento del otro, por ende las relaciones que se entablan entre unos y otros muchas veces esta mediado por el golpe, de allí que se pueda reconocer como a través del prestamos de conciencia que realiza la maestra con los niños en dichas situaciones, les permite ir construyendo proceso de alteridad, donde a través de manifestarle a ese otro las molestias o sus deseo, con frases como –no me lastimes-, - préstamelo por favor- o –no me lo quites por favor-, se le da un lugar al otro, un reconocimiento de aquello por lo que pasa el niño y solo en la medida en que se expone a nivel oral es que se da dicha conciencia.</p> <p>MECANISMOS DE CONTROL</p> <p>Los mecanismos de control que emplea la maestra para convocar a los niños, están en llamarlos por su nombre y chocar con ellos la mano en acción de aprobación y reconocimiento.</p> <p>MATERIALES:</p>
--	--

	<p>Se dispone de una caja que cumple varios propósitos, por un lado, ser el objeto que detone la conversación de los niños, niñas y maestra en un primer momento, así mismo establecer una relación ente este elemento y lo que acontece en el cuento y por otro lado, cumple un rol de icono visual, donde los niños van haciendo relaciones a través de ella.</p>
--	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION INFANTIL
PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO MENTORAZGO ESCUELA MATERNAL
GRUPO DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE E INFANCIA
Maestra: Mayra Patiño
Análisis Tercer Momento: Construyendo autónomamente

CATEGORÍAS A ANALIZAR	
<p><i>Prestablecidas</i> como grupo de estudio el martes 14 de Oct:</p> <p>SECUENCIA DIDACTICA:</p> <p>La experiencia se caracteriza por tres momentos, el primero de ellos está relacionado a la lectura del cuento, el cual está enmarcado alrededor de los animales, donde se quiere reconocer los saberes que tienen los niños y las niñas alrededor de los mismos.</p>	<p><i>Emergentes:</i></p> <p>ORALIDAD: (HABLAR Y ESCUCHAR)</p> <p>Se realizan variaciones en la tonalidad de la voz, con las cuales se quiere hacer énfasis en algo particular, crear sorpresa y con ello expectativa alrededor de lo que va a pasar, al igual que al dar un espacio de silencio en algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con ello dar su respuesta.</p>

El segundo momento se enmarca en escuchar la canción alrededor por medio de la cual se hará la relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha y por último, en el tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de permitir que los niños puedan hacer una representación corporal alrededor de los mismos.

Sin embargo se denota que en cada momento propuesto falto enriquecer aun más a través de las intervenciones por parte de la maestra el lenguaje oral, donde sus apoyos fueran contribuyeran en mayor medida a cuestionar, problematizar y con ello contribuir en la construcción significativa alrededor del uso de la palabra, donde el maestro sea en realidad el referente lingüístico de los niños, haciendo un uso amplio e intencionado de este agente.

PREGUNTAS : (retomar marco teórico de la investigación que les adjunto.

Las preguntas que se desarrollan varían entre las abiertas y cerradas, estas últimas pretenden la búsqueda de información, de reconocer los conocimientos previos que tienen los niños y las niñas, poniendo en juego aquello que han venido construyendo alrededor de los animales. Preguntas que atraviesan toda la experiencia, ya que están permanentemente

En cuanto a su corporalidad, se puede observar que se establece una relación muy cercana con los niños, donde el abrazo y el contacto es algo permanente y necesario con ellos, de allí que sus miradas se conviertan en otro tipo de lenguaje, de poder entablar otra comunicación con los mismos.

TIPOS DE TEXTOS ORALES

Se hace uso de la canción como icono auditivo que permite entablar una relación con lo que se viene trabajando alrededor de los animales, donde dicho texto permite ampliar el panorama de aquello que se esta abordando y ponerlo en juego a partir de la representación enactiva.

Se puede decir que la conversación no es el texto oral que predomina a lo largo de la experiencia, se podría mencionar que esta relacionado más a un diálogo que se da a través de preguntas, ya que de manera paulatina se va dando respuesta a cada una de ellas, una interacción que consiste en interrogar y resolver la interrogación, limitando con ello poner en juego realmente la oralidad, comprender su uso y con ello reconocerse como locutores e interlocutores en el proceso comunicativo.

<p>dinamizando las interacciones y construcciones de los niños.</p> <p>¿Qué tipo de preguntas se emplean?</p> <p>¿Estas promueven la oralidad o el andamiaje?</p> <p>¿Qué buscan las preguntas que hacemos a los niños?</p> <p>INTERACCION:</p> <p>La maestra tiene en un primer momento un lenguaje corporal más tranquilo, donde se vale de sus manos y gestos para apoyar lo que viene diciendo a nivel oral y ampliando con ello la lectura del cuento.</p> <p>En tanto los niños están muy dispuestos y se convocan a la lectura del cuento, donde al ir apareciendo algunos animales su cuerpo es el medio de materializar aquello que están viendo, rompiendo con el círculo que en primer momento se estableció como organización por medio de la cual todo pudieran ver y sobre todo escuchar de aquello que se va a abordar en la experiencia, que si bien se rompió dicha estructura, permitió que se estableciera un espacio de escucha y respeto por la palabra del otro.</p>	<p>GENEROS DISCURSIVOS</p> <p>A través de las preguntas se puede reconocer que el lenguaje se usa para narrar o describir lo que se observa en las imágenes del cuento, ya que al preguntar por lo que ven, por aquello que aparece al destapar cada una de las ventanas, le permite a los niños hacer alusión a lo que allí se muestra.</p> <p>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS</p> <p>El préstamo de conciencia a través de la voz de la maestra como macro estrategia discursiva, se enmarca alrededor de la expansión semántica donde recoge aquello que enuncian los niños para ampliarlo o ponerlo en un marco organizativo pertinente de enunciación, con lo cual le permita ir enriqueciendo la construcción de su oralidad.</p> <p>ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS:</p> <p>MECANISMOS DE CONTROL</p>
---	--

En un segundo momento tanto lo corporal de la maestra, como lo corporal de los niños cobra un papel relevante, ya que es por medio de este que pueden reconocer y apropiarse de las características de los animales, reconociendo una interacción mas activa por parte de los niños.

APOYOS, ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS Y MATERIALES EMPLEADOS:

Se emplean dos materiales importantes para llevar a cabo la experiencia, en primer lugar se encuentra el cuento, el cual ha sido modificado para traer a colación algunos animales no tan cercanos para los niños, sin embargo en su puesta en escena no se emplea como un elemento potenciador de la oralidad, ya que los diálogos que se establecen giran en torno a dar respuestas de carácter repetitivo. Sin embargo el cuento y las imágenes que allí se encuentran son un elemento importante y fundamental para los niños y las niñas, ya que es a través de esta que hacen una lectura de este texto y lo relacionan con su entorno.

En segundo lugar se encuentran los antifaces de animales, con los cuales se busca que se personifiquen de algunos animales anteriormente en el cuento, dando mayor relevancia a la

Si bien se convocan a los niños por su nombre para volverlos a incorporar a la experiencia, no es algo permanente a lo largo de la experiencia.

MATERIALES:

Se hace uso del cuento como elemento fundamental de la experiencia a llevar a cabo y así mismo los antifaces o mascararas que contribuye a materializar lo propuesto alrededor de los animales.

representación enactiva y a la onomatopeya como formas por medio de las cuales se materializa lo abordado previamente., sin embargo tiene sus limitaciones ya que para los niños de etas edades les es aun incomodo colocarse algo en el rostro, con lo cual no es tan asertivo lo propuesto.

Representación Icónica: es a través de la lectura del cuento que se puede trabajar la representación icónica, donde la imagen de los animales es el referente que le permitirá establecer una relación más directa con los mismos, permitiéndoles construir la referencia de éstos.

Representación enactiva: se invita a los niños y las niñas a través de las mascara a personificarse de un animal, con ello y apoyados de la canción poder traer a colación la representación enactiva.

Representación simbólica: al estar mediado toda la experiencia a partir de la palabra, se establece la representación simbólica de forma permanente.

FUNCIONES DEL LENGUAJE:

Se puede establecer que a lo largo de la experiencia se logran identificar dos funciones del lenguaje, el primero en relación a lo cognitivo, donde los niños a través de las imágenes del cuento traen a colación la referencia que han construido alrededor de los animales, ya sea a partir de la palabra , la onomatopeya o la representación corporal.

La segunda esta relacionada con lo comunicativo, que si bien se reconoce falta mayor jalonamiento por parte de la maestra, le permite a los niños poner en juego lo que ha construido a nivel cognitivo, siendo su oralidad lo que le permite comunicarse con el adulto.

ANEXO 3



La Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y el
Departamento de Lenguaje de la Universidad Icesi
certifican que:

MAYRA ALEJANDRA PATIÑO MARTINEZ

participó en calidad de ponente en el IV Congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad,
que se cumplió los días 29 y 30 de septiembre en la ciudad de Cali, Colombia.

HOOVER DELGADO MADROÑERO
Jefe del Departamento de Lenguaje
Universidad Icesi

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS
Presidente de la Red Iberoamericana
de Estudios sobre Oralidad

BIBLIOGRAFIA

- Avila, R. (2005). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519.
- Amador, J. (2012). *Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias*. Revista Pedagogía y Saberes N° 37, 73-83.
- Calvo, G; Camargo, M y Pineda, C. (2008); *Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, n 1, pp. 163-173
- Baena, L. (1989). *Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Revisa Lenguaje (17), 24-32.
- Baquero. R (1997) *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Editorial Aique. Argentina.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño, aprendiendo a usar el lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bruner, J. (1984). *Acción Pensamiento y Lenguaje*. Alianza. Madrid.

- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. Revista Aula de innovación educativa. 111, 6-10.
- Días, C. (2012). *Más allá de la infancia* escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. Revista Pedagogía y Saberes N° 37, 49-62.
- Gaona, S., Gómez, A., Rodríguez, S. y Torres, D. (2015). *Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.
- Galeano, J. (2012) *Pensar, hacer y vivir la oralidad experiencias compartidas por maestras de educación inicial* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia
- Garcia, Y y Rodrigues, A. (2012). *Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia*. Universidad de Manizales.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, (1990) *Los profesores como intelectuales*, Piados: Barcelona.

- Halliday, M. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Jaimes, G y Rodriguez, M. E. (1997). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y socio-cultural*. 30-38
- Lomas, C, Osoro, A, Tusón, A. (1992). *Teoría de la lengua, usos del lenguaje y enseñanza*. Revista signos. Teoría y práctica de la educación. 3 (7), 23-63.
- Navarro, L, Pasadas del Amo, S y Ruiz J. *La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso*. Recuperado de file:///Users/nesor/Downloads/409413.pdf
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Piaget, J y Inhelder, B (1969). *Psicología del niños*. Madrid: Ediciones Morata.
- Porlán, F. (2002). *Constructivismo y Escuela, hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Serie Fundamentos Nº 4, Colección Investigación y Enseñanza, 6a. ed., España 2002.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Silvestri, A y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigostky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Tough, Joan. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Visor Distribuciones.
- Tusón, A. (1994). *Iguals ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo*. Revista signos. Teoría y práctica de la educación. 5 (12), 103-114.
- Valencia, L. (2014). *Palabras van y vienen: conversatorios sobre la oralidad con maestras de primera infancia (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Vygotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N°. 20*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf.

REJILLA DE ANTECEDENTES (Anexo 1)

El propósito del rastreo que se viene realizando está enfocado en establecer que investigaciones se han desarrollado alrededor de la oralidad en el campo educativo en relación con la primera infancia, vislumbrando así el papel que debe asumir el maestro en el desarrollo y potenciación del lenguaje oral y por su puesto identificar que se ha establecido en relación al préstamo de Voz.

En este sentido se abordaron las ponencias de la red iberoamericana de oralidad en sus dos eventos internacionales (Granada (2013), México (2015)). También se realizó un rastreo en el IDEP para indagar por las investigaciones de maestros en ejercicio en el contexto escolar, se abordaron las investigaciones de grupos como el de identidad y cultura de la universidad distrital, del colectivo de la universidad de la Salle y del grupo de educación infantil, pedagogía y contextos del proyecto curricular de educación infantil de la UPN y finalmente, las tesis a nivel de maestría y doctorado a nivel nacional como internacional en relación con la oralidad y la práctica pedagógica de maestros.

En relación con la red Iberoamérica de oralidad, se retoman las ponencias expuestas en el *II Congreso de Estudios sobre Oralidad y V Encuentro Latinoamericano de Identidades*, realizado en el año 2013 en Granada España; las cuales son recopiladas en el documento *Oralidad y Educación*, coordinado por María del Pilar Núñez, José Rienda y María Santamarina; en esta fuente se han podido identificar y retomar algunos de los trabajos allí expuesto, primero con el fin de mostrar desde donde se está viendo la oralidad, en que escenarios se está moviendo y como se asume este campo y, en segundo lugar, identificar cuáles de ellas aportan al interés investigativo que aquí nos convoca. Estableciendo que dichas ponencias están enfocadas en los siguientes marcos: ancestralidad y oralidad, relación entre oralidad y escritura, la oralidad desde un marco legal y curricular en la educación básica, la influencia de este campo en la formación de los futuros maestros, entre otros; reconociendo a través de ello un panorama multifacético de la investigación en torno a la oralidad.

Así mismo, se abordan las ponencias realizadas en *III Congreso iberoamericano de estudios sobre oralidad “oralidades y cultura” México 2015*, el cual está compilado por *Sandra Patricia Qutián y Mirta Yolima Gutierrez*, congreso que permite ampliar aún más el espectro de posibilidades con relación al campo de la oralidad, vislumbrando así el trabajo que se viene realizando alrededor de la lengua materna en un marco pedagógico, relacional con la escritura, de construcción identitaria, de salud, entre otras, haciéndose notorio la diversidad de miradas que hay alrededor del campo oral. Siendo importante retomar estos dos eventos, ya que desde un marco internacional posibilitan distinguir que se viene tejiendo a nivel iberoamericano alrededor de este tema y como desde el ejercicio investigativo se puede aportar y enriquecer lo que se viene dando alrededor del lenguaje oral.

Por último, retomar algunas de las investigaciones que se encuentran en el IDEP, las cuales a nivel nacional y en un marco territorial muestran que se ha venido investigado en torno a la oralidad en el escenario educativo, reconociendo los insumos que se encuentran en relación a este campo, a la primera infancia y la pedagogía; panorama que nos permite hacer un balance importante sobre el desarrollo pedagógico que se ha venido dando con relación al eje central de este ejercicio investigativo.

Por ende, para decantar la mayor información posible, se realizan dos rejillas de análisis por cada uno de los tres insumos macro, con las que se busca poner en escena aquellas ponencias que contribuyen o permiten mostrar que se ha venido dando en relación a la oralidad, al campo de la primera infancia y la pedagogía, por ello el análisis

contara con criterios como: Qué se dice de la oralidad en el aula con la primera infancia, el uso que se le da, como influye en la formación y ejercicio docente y como se asume desde un plan de estudios, tal como se muestra a continuación.

La primera rejilla retoma las ponencias que temáticamente se aproximan al interés investigativo, substrayendo de ella unas pequeñas síntesis sobre su contenido: qué se dice de oralidad, a que población está dirigida, cual es su intencionalidad, como se hace evidente el rol del maestro y si se habla o hay alguna aproximación al concepto de préstamo de voz.

la segunda rejilla hace un análisis más pormenorizado de los aportes que de forma directa inciden en el interés investigativo de esta tesis se indaga por un reconocimiento de la problemática, la metodología que se utiliza, los resultados a los que se llega y que fuentes teóricas se retoman.

REJILLA N° I

PONENCIAS DE LA RED DE ORALIDAD – GRANADA 2013						
PONENCIAS	SINTESIS	SOBRE ORALIDAD	POBLACIÓN	INTENCIONALIDAD DEL TRABAJO	PAPEL DEL MAESTRO	ANDAMIAJE O PRÉSTAMO DE VOZ
Perspectiva dialógica de la oralidad y de la identidad en las voces infantiles y juveniles LUCILA OBANDO VELÁSQUEZ	El artículo recoge algunos aspectos relacionados con la perspectiva dialógica de la oralidad y de la identidad de relatos infantiles y juveniles, en el marco de la investigación “ Eco de voces infantiles ” y como ello contribuye a la construcción de la identidad, lo cual se llevó a cabo en el Sector de Patio Bonito, en Bogotá D.C	Se habla de la oralidad como factor importante en la construcción de la identidad social, pero así mismo pueden producir, reproducir y transformar las relaciones de poder, en los entornos sociales. Se asume la oralidad desde una perspectiva dialógica en donde se hace un intercambio de enunciados por parte de diferentes actores, permitiendo así la	Niños y jóvenes que se encienden en riesgo social	“La investigación tiene como propósito develar la perspectiva dialógica de la oralidad y la identidad, mediante el análisis de discurso(s) narrativos de los niños y jóvenes de la Fundación ZUA” Así mismo, busca reconocer como el lenguaje oral desde una perspectiva dialógica le permite a los niños y jóvenes construir su subjetividad e intersubjetividad,	No se hace evidente	No se hace evidente

		<p>polifonía, la alteridad y la intersubjetividad.</p> <p>Se retoman las narrativas orales de los niños como forma de reconocer sus vivencias, formas de vida situaciones, entre otra, lo cual permite una construcción del yo y del otro.</p>				
<p>La presencia de la oralidad en los planes actuales de grado en educación infantil en la comunidad autónoma andaluza</p> <p>DIANA AMBER MONTES</p> <p>MARÍA SANTAMARINA SANCHO</p>	<p>Al reconocer la importancia que tiene la oralidad, se busca que el maestro de educación infantil en su formación construya las claridades alrededor de este campo. Para ello se comienza por hacer un rastreo en los planes de estudio para la formación de maestros, por medio de los cuales se evidencia el lugar que ocupa allí la oralidad.</p>	<p>Aprendizaje fundamental, ya que es por medio de esta que se construyen los referentes sociales y conceptuales del mundo, sobre todo en niños y niñas de primera infancia.</p> <p>Es desde el currículo en la formación de futuros maestros que se debe establecer la importancia de la oralidad y su influencia en la vida de lo niño y las niñas.</p>	<p>Se establece como población, ocho Universidades en donde se realizará un estudio documental alrededor de los currículos que tienen para la formación de los futuros metros.</p> <p>Pero así mismo los maestros que trabajan con la primera infancia.</p>	<p>La investigación busca realizar “una revisión de los planes actuales de la titulación de graduado en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza, y de esta forma evidenciar si es necesario aumentar la presencia de materias de lengua oral, así como los contenidos teóricos y prácticos de esta”.</p> <p>La investigación pretende evidenciar que la enseñanza de la lengua oral durante la etapa de la Educación Infantil ha de contar con una adecuada formación previa por parte de los docentes, ya que una</p>	<p>Tener las claridades en torno al papel fundamental que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en la primera infancia.</p>	<p>No se hace evidente como tal.</p>

				correcta adquisición de aquella garantizará un óptimo y mejor desarrollo de los aprendizajes escolares.		
<p>Un espacio para aprender a comunicarnos: la asamblea de clase en educación infantil</p> <p>SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ</p>	<p>Se analizará las características de la asamblea como género discursivo en la escuela infantil española, y, por otro, su función didáctica para el desarrollo de la oralidad de los niños y las niñas en primera infancia.</p>	<p>La oralidad como una práctica discursiva, en la cual el niño tenga la posibilidad de construir de un marco social.</p> <p>La asamblea como espacio idóneo para promover la escucha hablar y conversar propias de la comunicación oral, poniendo en juego el uso formal de la lengua.</p>	<p>Los participantes en la investigación fueron tres grupos-aula del 2º ciclo de Educación Infantil. Fueron involucrados 5 maestras y 66 niños de entre tres, cuatro y cinco años.</p>	<p>“En este estudio buscamos identificar aspectos sobre los que se debe incidir en la formación inicial y permanente de docentes de Educación Infantil en lo que atañe a la educación en lengua oral de los niños de esta etapa, considerando la necesidad de aumentar la conciencia docente sobre su propia práctica y sus resultados a medio y largo plazo, en la competencia en comunicación lingüística, oral y escrita, de niños y jóvenes”</p> <p>De igual manera, comprender las características específicas de la asamblea en Educación Infantil desde la realidad de las aulas, y contrastar estos resultados con estudios sobre didáctica de la lengua en la etapa, así como con las orientaciones curriculares vigentes, con el fin de extraer conclusiones</p>	<p>Reconocer por un lado el papel fundamental que tiene en el desarrollo de la oralidad y por otro propiciar espacios en los cuales se ponga en contextos reales el uso de la oralidad.</p>	<p>Si hay acercamientos a nivel reflexivo sobre el papel del maestro en la construcción de la oralidad de los niños, y como, in ser enunciada de manera específica, puede brindar apoyo al desarrollo del lenguaje oral.</p>

				relevantes para la formación inicial y permanente de maestros.		
<p>Interacción oral y aprendizaje de valores en educación primaria</p> <p>MARIA CINTA PORTILLO VIDIELLA</p>	<p>Esta investigación se enfoca alrededor del aprendizaje de la interacción oral y de los valores y normas de convivencia en la escuela primaria, a través de la acción conjunta entre la maestra tutora y un grupo de niños de segundo grado, analizar y regular la convivencia referida sobre los diferentes contextos escolares y la propia convivencia de la situación de interacción oral en el aula.</p>	<p>Se pone en juego la oralidad en contextos reales, donde se van construyendo los usos formales de la mima, con el fin de mediar en los posibles conflictos que se pueden presentar en el espacio educativo entre lo niños.</p>	<p>La población que se aborda por un lado son las maestras y el por el otro veintiún niñas y niños de 7 y 8 años de edad del segundo curso de ciclo inicial de Educación Primaria.</p>	<p>En el estudio se busca desarrollar la competencia comunicativa en situaciones reales, por medio de la asamblea de clase, donde se construya por una parte los aprendizajes lingüísticos y comunicativos y otra parte por los aprendizajes de tipo moral: actitudes, valores y normas, según el uso curricular establecido.</p>	<p>El papel del maestro se ve como un mediador y gestor de situaciones reales, en donde por un lado se enriquece la oralidad de lo niño y por otro lado hacer un trabajo alrededor de la convivencia entre dentro y fuera del aula. Gestar acciones pedagógicas y situaciones que se puedan llevar al espacio de la asamblea, por medio de lo cual le permitan a los niños situarse como sujetos sociales, en donde ponga en juego su oralidad como medio para dialogar y negociar con los otros.</p>	<p>No se hace evidente</p>
<p>La comprensión oral: aspectos teóricos y didácticos</p> <p>MARÍA JOSÉ PÉREZ REYES</p>	<p>La investigación muestra un panorama con relación a la escucha, aproximándose a una definición de</p>	<p>Se ve a la oralidad como un campo poco relevante, donde ha primado más la escritura y la lectura.</p> <p>Se debe reconocer y</p>	<p>No se especifica</p>	<p>El objeto de estudio de esta investigación será la escucha, o comprensión oral. Se ha elegido esta destreza por la poca o ninguna atención que se le presta en las aulas de</p>	<p>No se habla específicamente sobre el papel del maestro, ni el rol que desempeña, sin embargo, deja ver la responsabilidad que tienen los agentes</p>	<p>No se aborda</p>

	escuchar; donde se explicará el proceso de comprensión desde el punto de vista psicolingüístico y la comprensión oral desde la perspectiva didáctica.	dar a la lengua oral el valor que tenía en el pasado y el que le confiere ser la fuente de expresión primaria que caracteriza al ser humano. La comunicación oral es uno de los pilares básicos de la vida en sociedad.		Educación Secundaria Obligatoria aun teniendo en cuenta que es una acción que se pone en juego día a día.	educativos en poder trabajar y posicionar el campo de la oralidad-escucha en el espacio educativo.	
La oralidad reflexiva en los círculos literarios: características lingüísticas de las conductas de justificación en situaciones de interacción entre pares MANON HÉBERT LIZANNE LAFONTAINE	Esta investigación establece la integración de la enseñanza de la expresión oral en un círculo de lectura entre pares.	Se observa la oralidad como el medio por el cual se relacionan los jóvenes, dialogan sobre lo que pasa, un tema en común, o en este caso sobre una lectura en particular, en donde la oralidad no está enmarcada en la exposición o el debate, sino que se enmarca en situaciones más informales. La oralidad reflexiva en la cual se construye saber de manera colectiva, en una iteración permanente con el otro. Se busca evaluar la expresión oral, lo que	La población que se toma son jóvenes entre 12, 14 y 16 años	Se pretende extraer las características lingüísticas de la expresión oral reflexiva y describir los principios de los círculos de lectura, en los cuales se haga una lectura de una misma novela, donde se distinga el uso de la reformulación cuando intentan justificar sus palabras.	No se habla acerca del papel del maestro, haciendo invisible su rol a lo largo de esta propuesta.	Se hace alusión a la reformulación como constituyente importante de la expresión oral en situaciones e interacciones, ya que presupone a la vez habilidades de interacción, escucha y síntesis. Apoyo que es retomado en el préstamo de voz.

		supone extraer índices de progresión, alrededor del uso que se le da a la palabra.				
Hacia una pedagogía de la lengua oral en el proceso de formación posgradual de maestros en ejercicio SANDRA PATRICIA QUITIÁN BERNAL Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia	Se presentan los avances de la investigación en curso: <i>“Estado del Arte de la Investigación en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna”</i> la cual gira en torno a la formación posgradual de maestros en el campo del lenguaje, y particularmente en la enseñanza de la lengua oral.	Se denota que la oralidad se asume como una construcción de suma importancia la cual permite la consolidación de la identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender y formarse como ciudadanos y como es de importante reflexionar sobre el papel del maestro en este proceso. Así mismo se asume la oralidad como un campo de estudio, de profundización teórica y reflexión pedagógica en el componente lingüístico-discursivo.	Se busca reflexionar sobre la práctica y quehacer del maestro alrededor de la oralidad, sobre todo aquellos maestros que se encuentran realizando estudios posgraduales en la <i>Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna</i> de la Universidad Distrital. Hacer un análisis particularmente sobre las investigaciones cuyo objeto de estudio es la oralidad.	En el marco de un proceso investigativo se busca la construcción de una pedagogía de la lengua oral, donde se exija que el docente impulse propuestas renovadoras, resultado de procesos de reflexión e investigación sobre su práctica pedagógica; ya que son quienes garantizan la formación de sujetos discursivos, trascendiendo así la escuela y se sitúa en diferentes escenarios de la vida personal, social y cultural.	Es desde la acción pedagógica, conciencia, intencionalidad e investigación permanente sobre aquello que ocurre en su práctica y escenario escolar que se puede posicionar la oralidad desde una perspectiva con sentido.	No se aborda
Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de educación infantil de	Se busca hacer evidente y reflexionar, didáctica y discursivamente en torno a las prácticas	Se aborda la oralidad como un sistema que involucra tanto el hablar y el escuchar, un sistema triplemente	La población en la cual se enfocó la investigación, fue un grupo de Maestras titulares de dos instituciones que	Se busca reconocer las prácticas que realizan las maestras que trabajan con la primera infancia alrededor de la oralidad, por medio de	El papel que se devela sobre el maestro es de suma importancia, ya que es a partir de sus apuestas pedagógicas alrededor del lenguaje	Se sitúa la pregunta como parte importante de la comunicación entre maestra-

<p>la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años</p> <p>CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES</p> <p>MARTHA LEONOR SIERRA ÁVILA</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional Colombia</p>	<p>de maestras que potencian la oralidad en niñas y niños menores de cinco años.</p>	<p>integrado por lo lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural en el marco de una formación de maestros.</p>	<p>atienden a niños y niñas menores de 5 años.</p>	<p>la cuales se reflexione, indague y transforme lo que se viene o no haciendo alrededor de este campo, concienciando el quehacer pedagógico de las maestras con relación al lenguaje oral.</p>	<p>oral y la reflexión de la práctica entorno a la misma, impacta y transforma el lugar que empieza a ocupar la oralidad en el aula con los niños y las niñas menores de 5 años.</p>	<p>niño, niño-niño, la cual también es un sistema de apoyo que utiliza el maestro en el desarrollo de la oralidad con los niños y las niñas.</p>
--	--	---	--	---	--	--

ESTRUCTURA INTERNA DE LAS PONENCIAS ELEJIDAS

PONENCIAS DE LA RED DE ORALIDAD – GRANADA 2013					
ARTÍCULO	PROBLEMA	JUSTIFICACIÓN	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	FUENTES TEÓRICAS
<p>Perspectiva dialógica de la oralidad y de la identidad en las voces infantiles y juveniles</p> <p>LUCILA OBANDO</p>	<p>Se busca ver como a partir de la oralidad, el dialogo y la narrativa se establece y configura una identidad, de manera individual y colectiva.</p>	<p>el tema de la identidad ha sido uno de los ejes de debates académico y políticos en las últimas décadas y que el lenguaje constituye la base de la conformación identitaria de los sujetos; por ende,</p>	<p>Se proponen dos fases para el desarrollo de la investigación:</p> <p>La primera: Exploración en campo En la cual se estableció contacto con los niños de ZUA y se tuvo en cuenta el modelo Pragmático, Profile of Early Commnication</p>	<p>• La identidad se forma de manera compleja, heterogénea y dinámica, a tono con nuestra sociedad que es tan diversa, pluriétnica y pluricultural. Esto</p>	<p>• ECHEVERRÍA, Rafael (1994,) Ontología del Lenguaje. Dolmen Ediciones.</p>

VELÁSQUEZ		<p>se hace relevante indagar alrededor de la relación oralidad-identidad en el posicionamiento del sujeto en un contexto social determinado y la configuración de sí mismo.</p>	<p>Skills.</p> <p>La segunda: Diseño de instrumentos y recolección de información</p> <p>Se optó por la adecuación del protocolo pragmático de Prutting y Kichener que recoge la estructura básica de la interacción trabajada por Poyatos.</p> <p>Retomando de igual manera las narrativas de los actores, ya que son formas de intersubjetividad, en las que los interlocutores construyen su identidad, en contacto, cara a cara con los otros.</p>	<p>orienta hacia la comprensión de la identidad como un proceso dinámico que pone de manifiesto tanto la continuidad como el cambio en la experiencia de los actores sociales; experiencia que es narrada, que es convertida en discurso oral, enriquecido con su base dialógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoramos la importancia que reviste el concepto de identidad para las ciencias sociales, en especial, para la antropología, la sociología y las ciencias del lenguaje, puesto que éste engloba una serie de categorías sociales y culturales de gran impacto para analizar y comprender un poco mejor, el mundo actual con sus innumerables y vertiginosos cambios, 	
-----------	--	---	--	--	--

				<p>con la inevitable incidencia de éstos en las sociedades.</p> <ul style="list-style-type: none">• La intersubjetividad o la alteridad es elemento constitutivo del ser humano y en este sentido se enlaza, en primera instancia, en una dimensión ética de responsabilidad hacia el otro y consigo mismo y, en segundo lugar, se manifiesta mediante la dimensión comunicativa que propicia los diálogos entre un sujeto y los demás de su entorno social. Se destaca la importancia de abordar la identidad en investigaciones relacionadas con poblaciones en riesgo, que a través del lenguaje dejan conocer quiénes son, qué hacen y cómo se enfrentan a un mundo tan cambiante y lleno de incertidumbres.	
--	--	--	--	--	--

<p>La presencia de la oralidad en los planes actuales de grado en educación infantil en la comunidad autónoma andaluza</p> <p>DIANA AMBER MONTES</p> <p>MARÍA SANTAMARINA SANCHO</p>	<p>Identificar qué de los planes de estudios de los graduados en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza, está referido o direccionado a la oralidad, para que desde allí se haga evidente si es necesario aumentar la presencia de materias de lengua oral, así como los contenidos teóricos y prácticos de esta.</p>	<p>Con el fin de establecer la importancia que tiene la formación de los maestros y maestras alrededor de la lengua oral para el trabajo con la primera infancia; donde se reconoce que los contenidos de lengua oral en la formación inicial del maestro de Educación Infantil deben ampliarse, así como establecer una base teórica y práctica que sea igual en todas las ciudades en las que se imparte dicho Grado.</p> <p>Por ende, se revisa si en los documentos oficiales se incluyen los suficientes contenidos teóricos y prácticos que aseguren una óptima formación de los futuros docentes de la enseñanza en la etapa de la Educación Infantil.</p>	<p>La metodología usada en este trabajo tiene un carácter cuantitativo y la principal técnica utilizada es la revisión de documentos oficiales disponibles a través de las diferentes páginas web de las universidades andaluzas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se confirma que los contenidos de lengua oral en la formación inicial del maestro de Educación Infantil son insuficientes en los actuales planes de estudio del Grado en Educación Infantil en Andalucía. • Las materias optativas tampoco dan cobertura a las carencias formativas que hay en la formación inicial del maestro de Educación Infantil respecto a la lengua oral, ya que sólo dos Universidades andaluzas proponen algunos créditos optativos con esta temática. • Se precisa aumentar los contenidos referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa de Educación Infantil, para ello es necesario incorporar 	<ul style="list-style-type: none"> • Núñez, M.^a P. (2003a): "La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación". En <i>Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura</i>, 33: 79-103. Barcelona: Graó. • Núñez, M.^a P. (2011). <i>Didáctica de las habilidades lingüísticas en la educación inicial</i>. Madrid: ITEM Multimedia. • O'Sanahan (1995). <i>Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado</i>. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Recuperado de: ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssy/hum/cs27.pdf • Pinker, S. (1994). <i>El instinto del lenguaje</i>. Madrid: Alianza Editorial. • Vigotsky, L. (1934 [2010]). <i>Pensamiento y lenguaje</i>. Barcelona: Paidós.
--	---	---	---	--	--

				y actualizar conocimientos teóricos y prácticos acerca de cómo se desarrolla y trabaja la oralidad en los primeros años de escolaridad del alumnado.	
<p>Un espacio para aprender a comunicarnos: la asamblea de clase en educación infantil</p> <p>SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ</p>	<p>Poder establecer cuál es la importancia que tiene la asamblea en el desarrollo de la oralidad de los niños y las niñas, para ello se han establecido dos preguntas, las cuales son:</p> <p>¿Qué valor otorgan los docentes entrevistados a la asamblea como espacio de aprendizaje de la lengua oral?</p> <p>¿Cómo intervienen los docentes en la práctica real compartida con los niños para promover su aprendizaje?</p>	<p>Resulta necesario aportar nuevos estudios a la formación de maestros dirigidos a que éstos puedan adquirir una mayor conciencia en su quehacer diario con los niños a lo largo de la escolaridad.</p> <p>Por ende, se quiere entrar a hacer un análisis de tres casos, en los cuales se reconozca el lugar que viene ocupando la asamblea como espacio discursivo y enriquecedor de los procesos orales con los niños.</p>	<p>Se llevó a cabo un estudio de casos múltiple e instrumental que tuvo como objetivo conocer y comprender la realidad de la práctica de la asamblea y su valor para la enseñanza de la lengua oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El acceso al pensamiento de las docentes y la observación de su práctica permitió constatar que la asamblea de clase ofrece a los niños la oportunidad de expresarse en el aula, pero dicha oportunidad queda reducida por la falta de una conciencia de la especificidad discursiva de la asamblea y por tanto del reto que supone el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los niños, y la falta de conocimiento de las ayudas que es 	<ul style="list-style-type: none"> • Bigas, M. (2000) "El lenguaje oral en la escuela infantil", en Bigas, M, Correig, M. (coords.) Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid, Síntesis, págs. 43-70. • Borzone, A.M; Rosemberg, C.R. (2000) ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?: el desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Buenos Aires, Aique. • Camps, A. (2002) "Hablar en clase, aprender lengua". Aula de innovación educativa, 111, 6-10. • Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. Madrid, Paidós –MEC. • D'Angelo, E. (1997) "La

				<p>posible ofrecer a los niños para que puedan avanzar en su capacidad de participación comunicativa en el contexto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación inicial de maestros debe esforzarse en hacer conscientes a los futuros docentes de la relevancia de su intervención en el desarrollo lingüístico infantil. Su papel se sitúa a medio camino entre la inmediatez de la gestión de la comunicación en el aula y la conciencia de las oportunidades de aprendizaje que dicha comunicación contextualizada ofrece a los niños. Aparte de generar espacios de comunicación en el aula, la labor docente debe dirigirse a complementar la experimentación infantil con el 	<p>asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía”, en INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 33, pp. 79 – 88.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínguez, G.; Barrio, J.L. (2001) Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula. Madrid, Ediciones de la Torre. • Portillo, M. C. (1997a) “Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre”, en Articles de didàctica de la llengua i la literatura, 13, pp. 102 – 117. • Rosemberg, C.R; Borzone, A.M.; Diuk, B (2003) “El diàlego intercultural en el aula: un anàlisi de la interacció en situacions de ensenyanza con niños de poblaciones suburbanas pobres”, Cultura y educación, 15 (4), pp. 399-423.
--	--	--	--	---	--

				<p>ofrecimiento de modelos posibles de discurso en función de los distintos contextos, la observación de las aportaciones infantiles y el suministro de ayudas dirigidas a la progresiva mejora de la adecuación discursiva y precisión léxica de dichas aportaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace necesario la necesidad de una mayor planificación de la enseñanza de la oralidad en el desarrollo curricular de la EI, con la mirada puesta en la importancia de esta experiencia infantil para su desarrollo integral como personas capaces de actuar en sociedad. • La formación inicial de maestros debe, por tanto, dirigirse a construir una cultura profesional que 	<ul style="list-style-type: none"> • Sánchez, S. (2008) La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en Educación Infantil: estudio de casos. Tesis doctoral. Disponible en http://www.tesisenred.net/handle/10803/10640 • Wells, G. (1986) Aprender a leer y escribir. Barcelona, Laia. • Wells, G. (1988) Aprender a leer y escribir. Barcelona, Laia. • Wells, G. (1992) "The centrality of talk in education", en Norman, K (ed) (1992) Thinking voices. The work of the National Oracy Project. London: Hodder & Stoughton, pp. 283 – 310. • Wells, G. (2003) "Los niños se alfabetizan hablando" en Ramos, J.L. (coord.) Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido. Sevilla, M.C.E.P. • Wells, G. (2003) "Los niños se alfabetizan hablando", en Ramos
--	--	--	--	---	---

				<p>permita a los docentes noveles desarrollar una actuación reflexiva en las aulas, que se convertirá en el motor de su desarrollo profesional.</p>	<p>García, J. (coord.) Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido. Sevilla, MCEP, 54-76.</p>
<p>Interacción oral y aprendizaje de valores en educación primaria</p> <p>MARIA CINTA PORTILLO VIDIELLA</p>	<p>En el proceso de construcción de normas y valores en las que se encuentran los niños y las niñas de los grados de primaria, se busca indagar por el papel que ocupa la oralidad en dicho proceso de construcción subjetiva y colectiva.</p>	<p>En el marco de comprender cuál es la relación que se entabla entre lenguaje oral y la construcción de valores, se requiere hacer un contraste entre diversos referentes teórico y práctico que estén relacionados tanto con los campos anteriormente enunciados, con el estudio de la escuela como comunidad democrática y en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales para la construcción de la personalidad moral y, concretamente; con el fin de establecer los aprendizajes que deben realizar los niños y niñas en la escuela para formarse como</p>	<p>El enfoque metodológico tomado como referente es el modelo cualitativo e interpretativo constructivista que permite emplear métodos cualitativos y cuantitativos simultáneamente. Este enfoque orienta la toma de decisiones sobre el tipo de registro, sobre los sujetos u objetos a registrar y sobre qué datos se deben obtener y cómo deben ser analizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las actuaciones docentes están dirigidas a la clarificación de los hechos concretos y a la clarificación del punto de vista de los sujetos de los hechos, pero, a la vez, buscan extraer lo que los casos concretos tienen de general y que pueden ser de interés para toda la comunidad del grupo-clase. La maestra, efectúa una translación de la reflexión sobre un conflicto moral particular, generado en una situación concreta, a una reflexión que retorna a todo el grupo en forma de norma 	<ul style="list-style-type: none"> • Coll, C., Bustos, A., Engel, A. (2009) "Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido". Revista de Educación, 354. (657-688) • Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós. [Original inglés: 1995]. — (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós. [Original inglés: 2000]. • Portillo, M.C. (1992) "La regulació de la vida escolar a les assemblees

		<p>ciudadanos/as en el uso formal de la palabra pública y colectiva.</p>		<p>general dirigida tanto al caso concreto como a los posibles casos similares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la actividad conjunta analizada se aprecia claramente que está orientada a construir una comunidad de participantes que trasladan a la actividad oral pública formal aquellos asuntos de su convivencia cotidiana en común que no tienen capacidad para resolver solos en los contextos inmediatos en los que se producen. • Al trasladar la elaboración de los conflictos concretos y personales y su posible resolución a la asamblea, como espacio e instrumento democrático comunitario, los participantes asumen, explícitamente o implícitamente, que 	<p>de classe". Temps d'Educació, 8. (311-332)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portillo, M.C. (1997). "Les assemblees escolars: Un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre". <i>Articles de Didàctica de la llengua i la literatura</i>, 13. (102-117) • Wells, G. (2001). <i>Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación</i>. Barcelona: Paidós. [Original inglés: 1999]. • Wertsch, J.V. (1988). <i>Vygotsky y la formación social de la mente</i>. Barcelona: Paidós. [Original inglés: 1985]
--	--	--	--	---	--

				<p>existe una entidad pública e institucional que es reguladora de los conflictos que tienen lugar en la esfera privada. Esto es así porque esta actividad forma parte de la institución escolar y porque la maestra da cohesión a esta entidad comunitaria. El andamiaje que ofrece la maestra en la concepción de esta entidad comunitaria es constante. La asamblea tiene sentido porque la maestra regula la actividad. Los niños y las niñas no la podrían realizar solos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que para hablar colectivamente en una comunidad sobre los asuntos que preocupan o que son motivo de conflicto hay que dotarse de una organización, usarla y respetarla. Este solo hecho ya es 	
--	--	--	--	---	--

				importante en el desarrollo de la competencia comunicativa oral necesaria para la competencia ciudadana y para la construcción de la personalidad moral, porque ofrece al alumnado un modelo de organización social comunicativa.	
La comprensión oral: aspectos teóricos y didácticos MARÍA JOSÉ PÉREZ REYES	El escuchar, o la comprensión oral, son las destrezas que poca o ninguna atención se les presta en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria aun teniendo en cuenta que es una de las que más practicamos en nuestra actividad diaria, por ello se busca establecer la importancia de estas dos destrezas en el ámbito escolar y académico.	Al ser la comunicación oral uno de los pilares básicos de la vida en sociedad: es un proceso necesario para el desarrollo de la persona, pues somos seres sociales que necesitamos relacionarnos, es la fuente de la socialización y la del aprendizaje. Además, es importante en el mundo de la comunicación de masas y las tecnologías de la información y en una sociedad democrática donde los ciudadanos expresan sus opiniones mediante la palabra. Haciéndose relevante en este sentido abordar la	No se explicita.	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy poca o nula la atención que se le presta a la comprensión oral o habilidad de la escucha en las aulas frente a la supremacía de las destrezas escritas a pesar de la importancia que los Reales Decretos del MEC dan a las destrezas orales y en definitiva de la gran presencia que estas tienen, en especial la comprensión, en nuestras vidas diarias y a la importancia ya que son la fuente de 	<ul style="list-style-type: none"> • Belinchón, M.; Rivieri, A., Igoa, J.M. (2000). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid: Trotta. • Canale, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera et alii (1995): Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de • lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. • Casalmiglia, H. y Tusón, A. (2008). Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Barcelona:

		<p>escucha y la oralidad como un campo que debe ser explorado a profundidad, en el ámbito educativo; para ello se retomara información proveniente de trabajos del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura; así mismo acudir a fuentes de otras disciplinas relacionadas con ella, como son la Lingüística, la Pragmática o la Psicología.</p>		<p>expresión primaria que caracteriza al ser humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, escritura, expresión oral, comprensión oral) funcionan integradas entre sí y son intercambiables en un acto comunicativo, por tanto así deben enseñarse en el marco escolar para que todas ellas contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. • La noción de <i>comprensión</i> es un concepto polisémico y difícil de concretar. Al menos debemos tener clara la definición dada desde el punto de vista de la comunicación lingüística: “la comprensión equivale a la macrohabilidad, 	<p>Ariel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantero, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral” en A. Mendoza Fillola (coord.): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI. • Cassany, D., Luna, M., Sans, G. (1997). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. • Knapp, M.L. (1982). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós. • Koster, C. (1991). “La comprensión oral en una lengua extranjera: Reconocimiento de sonidos y palabras”, en Cable, 8: 5-10 • Lugarini, E. (1995). “Hablar y escuchar”, en Signos: 14: 30-51.
--	--	--	--	---	---

				destreza o habilidad lingüística oral y receptiva de escuchar”.	
<p>La oralidad reflexiva en los círculos literarios: características lingüísticas de las conductas de justificación en situaciones de interacción entre pares</p> <p>MANON HÉBERT</p> <p>LIZANNE LAFONTAINE</p>	<p>La investigación se enmarca en el reconocer cual es el papel de la asamblea en el desarrollo oral y en el proceso dialógico con niños y niña de educación básica, gestando así la siguiente pregunta:</p> <p>¿cómo ayudar a los enseñantes a enseñar/evaluar la expresión oral en situaciones de interacción entre pares para el aprendizaje de la lectura literaria, tales como los CLP?</p>	<p>El quehacer pedagógico del maestro se ha visto confrontado por el papel que debe asumir alrededor de la lengua oral y de los procesos de argumentación, en donde se buscan alternativas por medio de las cuales se pueda enriquecer y potenciar dicho proceso; siendo necesario implementar la asamblea como medio perfecto para que entre los niños y niñas pongan en juego dichas habilidades.</p> <p>De esta manera el estudio, describirá los principios de los círculos de lectura, los resultados del análisis de las interacciones en una muestra de 27 episodios de discusión, y mostraremos cómo los alumnos de tres niveles escolares (12, 14 y 16 años) que leen una misma novela se distinguen entre</p>	<p>La investigación que se inscribe en el paradigma de la expresión oral “para aprender”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se concluyó que, la oralidad no conduce fácilmente a la creación de objetos que se puedan enseñar en clase. La creación de talleres para la enseñanza/evaluación explícita de la expresión oral reflexiva, que constituye nuestro próximo objetivo de investigación (el cual desarrollaremos en el siguiente artículo), debe tomar en cuenta el contexto de cada clase (edad de los alumnos, prácticas declaradas y efectivas de los enseñantes, prescripciones de los programas de cada ciclo, etc.). • Hay que insistir sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Blum, H. T., Lipsett, L. R., et Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. Remedial and Special Education, 23, 99-108. • Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature.! 921 • Rennes: Presses Universitaires de Rennes. • Pekarek-Doehler, S., J.-F. de Pietro, V. Fasel Lauzon et É. Pochon-Berger. (2008). L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation. Rapport final (projet CODI). Neuchâtel: Université de Neuchâtel. • Pekarek-Doehler, S. (2006): 'CA for SLA':

		ellos en el uso de la reformulación cuando intentan justificar sus palabras.		todo en el esfuerzo de integración de los marcos teóricos en didáctica de la lectura y de la expresión oral para intentar analizar los índices de progresión en una actividad donde lengua, discurso e interacciones/comunicación son alternativamente medio y objeto de aprendizaje en FL1.	Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. <ul style="list-style-type: none"> • Revue française de linguistique appliquée, XI (2), 123-137.
Hacia una pedagogía de la lengua oral en el proceso de formación posgradual de maestros en ejercicio SANDRA PATRICIA QUITIÁN BERNAL Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia	El proceso investigativo que se emprende pretende hacer una reflexión sobre la formación posgradual de docentes en ejercicio, pertenecientes a diferentes ciclos de formación básica, con relación a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, por ello se parte de preguntarse por: ¿Qué tendencias teóricas orientan esta formación y	Al reconocer la importancia que tiene el maestro en el enriquecimiento de la oralidad, se ha hecho notoria la necesidad de una formación pedagógico-investigativa y lingüístico-discursiva del maestro, lo cual garantice en el escenario de la escuela, una práctica docente que jalone el desarrollo de sujetos discursivos. Por ende, se hace necesario realizar un	Esta investigación, se sitúa en una perspectiva cualitativa, de corte interpretativo, y se orienta desde la metodología de Análisis de Contenido para la elaboración de Estados del Arte de la Investigación.	Las conclusiones a las cuales se llegaron están referidas a que: <ul style="list-style-type: none"> • No basta con un amplio bagaje teórico sobre las ciencias del lenguaje si ello no se acompaña de los procesos de formación pedagógica que le permitan al docente además de saber del lenguaje (teoría), saber hacer con el lenguaje (práctica), a fin de 	<ul style="list-style-type: none"> • Calsamiglia H. y Tusón A. (2008). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel. • Ministerio de Educación Nacional, (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio • ----- (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/.../article-116042.html. Consultado

	<p>cómo éstas influyen en los procesos de investigación de los magísteres?</p> <p>¿De qué manera el ejercicio investigativo posibilita una nueva perspectiva didáctica y pedagógica de la oralidad en el espacio escolar?</p> <p>¿Cómo se impacta la realidad escolar desde los procesos de investigación en oralidad en diferentes ámbitos del contexto educativo?</p>	<p>análisis a través de un estudio documental de las diferentes tesis que han surgido alrededor del lenguaje oral en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital, en la cual se denoten las tendencias, intereses investigativos y miradas que se entretajan alrededor de la oralidad en el escenario académico.</p>		<p>reconocerse como dinamizador y constructor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destacar que las tendencias teóricas e investigativas sobre las que los maestros en ejercicio adelantan sus procesos de investigación en diferentes ámbitos de la oralidad, se sustentan en la perspectiva interaccionista de la lengua, sus efectos sociales y de transformación cultural. • Si bien la reflexión sobre la enseñanza de la oralidad formal en la escuela ha empezado a ganar terreno, se hace necesario seguir trabajando en la transformación de las concepciones disciplinares y didácticas de los 	<p>02 de agosto de 2013.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Núñez, M. Pilar. (2012) Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. En: La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión. Memorias. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
--	---	---	--	--	---

				docentes en todas las áreas del conocimiento y el desarrollo de procesos de investigación en la escuela conducentes a la construcción de una Pedagogía de la Lengua Oral que impacte la formación de niños y jóvenes en todos los niveles de escolaridad.	
Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES	Las problemáticas que se hacen evidentes, están relacionadas con: La poca visibilización que se tiene de la primera infancia en el campo investigativo. La carencia de antecedentes desde el campo educativo colombiano sobre oralidad en niñas y niños menores de 5 años y el rol del adulto para potenciarla; donde la mayor parte de las	En este sentido, se busca aportar a la configuración de escenarios de socialización que trabajen para rescatar la oralidad como un derecho, una política y una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía De ahí la importancia de un acompañamiento intencionado y reflexivo por parte de quienes asumen la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en los	La opción metodológica que se asume, está enmarcada en un paradigma cualitativo interpretativo, en el cual se centra en “traer el hacer a la investigación”. En este sentido, el diálogo con las maestras, la observación participante de sus interacciones con los niños, los relatos y el uso de medios como las fotografías, las grabaciones audiovisuales y los diarios de campo, posibilitaron el acercamiento y comprensión de ese hacer.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación aporta sustancial y significativamente a la continua actualización de los espacios académicos, gracias al uso con sentido de los diarios de campo de las maestras en formación. Con ellos se aportó a la investigación en oralidad, a la posibilidad de configurar conocimiento pedagógico a través de permanentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Baena, L.A. (1996). “Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua”, en Lenguaje, 24:2-10 • Bajtín, M.M.(1998). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI. • Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós. • _____ (1987). La elaboración del sentido. Barcelona: Paidós. • _____ (2001). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

<p>MARTHA LEONOR SIERRA ÁVILA</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional Colombia</p>	<p>investigaciones están relacionadas con el campo médico o terapéutico, desde perspectivas conductuales o empiristas según las cuales esta modalidad del lenguaje se aprende de forma espontánea, sin requerir de acompañamiento intencional y sistemático.</p> <p>Los maestros realizan estrategias muy similares a las realizadas por las madres o cuidadores en los intercambios con los niños/as, es decir, no pasan de ser ese sistema de apoyo natural que ofrecen todos los adultos que interactúan con pequeños, sin intencionalidad pedagógica y que desconocen la importancia del componente paralingüístico.</p>	<p>primeros escenarios de socialización diferentes a la familia y a la escuela, pues ésta se convierte en la posibilidad que tiene el niño y la niña de la primera infancia para complejizar las construcciones de referencia del mundo gracias a los procesos de representación simbólica que promueve.</p>		<p>procesos de reflexión, reescritura y lectura de la realidad educativa en el marco de la resolución de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No solo se potencia la oralidad en los niños sino también en las maestras egresadas o de las maestras en formación al hacer parte de estructuras dialógicas y colaborativas de interacción (los conversatorios) entre pares y en las que se exige el uso de la argumentación y la explicación en relación con la toma de decisiones a nivel discursivo y pedagógico. • Se abre paso a la investigación como una estrategia de formación continua con los egresados por su carácter 	<ul style="list-style-type: none"> • Cestero, A.M. (1998). Estudios de comunicación no verbal. De la investigación a la práctica en el aula. España: Universidad de Alcalá. • Garton, A. (1994). Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición. Buenos Aires: Paidós. • Jaimes, G. (2008). Aprender a Dialogar en el preescolar. Bogotá.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. • Reyes, Y. (2010). "Comunicación Oral" en Secretaria Distrital de Integración Social: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá
---	--	--	--	---	--

				<p>sistemático y riguroso que trasciende los convencionales cursos de capacitación; posibilitando identificar intervenciones asertivas, así como aquellas que requieren reestructuración y más conciencia para lograr potenciar la oralidad en los niños y las niñas de la primera infancia.</p>	
--	--	--	--	--	--

REJILLA N° II

PONENCIAS DE LA RED DE ORALIDAD – MÉXICO 2015						
PONENCIAS	SINTESIS	SOBRE ORALIDAD	POBLACIÓN	INTENCIONALIDAD DEL TRABAJO	PAPEL DEL MAESTRO	ANDAMIAJE O PRÉSTAMO DE VOZ
<p>Restaurar la oralidad en la clase de español</p> <p>SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR</p> <p>Universidad Nacional</p>	<p>Se busca establecer la relación entre escritura y oralidad desde una perspectiva didáctica, donde se haga evidente como</p>	<p>Se ve la oralidad desde tres polos, el lenguaje hablado, el lenguaje oralidad socializado y la oralidad.</p> <p>El primero está referido</p>	<p>No se enuncia</p>	<p>Se quiere vislumbrar la relación entre oralidad y escritura, en donde se vuelve a reivindicar y posicionar el lenguaje oral en el escenario escolar, ya que este campo se ha</p>	<p>No se enuncia</p>	<p>No se enuncia</p>

<p>San Agustín de Arequipa – Perú</p> <p>MARÍA ESTELA DEL CARMEN FERNÁNDEZ GUILLÉN</p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México</p>	<p>desde el espacio escolar se empiezan a entablar dicha relación.</p>	<p>a la comunicación que se da cara a cara, teniendo en cuenta lo pragmático y enunciativo.</p> <p>El segundo está enmarcado en el discurso sociales en el cual convergen los diferentes códigos y géneros formales del contexto social.</p> <p>El tercero, se define como <i>“el conjuntode hechos y procesos relacionados con un habla comunitaria que se desarrolla en los contextos ritualizados y se inscribe en la repetición, la recitación, la cordialidad y refiere a una memoria identitaria”</i> y pone en juego la voz y el cuerpo</p>		<p>relacionado con lo <i>“lo anterior e inferior a lo escrito, como familiar, popular, descuidado, vulgar, evaluativos que estigmatizan de hecho lo extraescolar”</i> superando así el escritocentrismo</p>		
<p>Prácticas pedagógicas que promueven la oralidad en la primera infancia en el marco de una experiencia de investigación y</p>	<p>Se busca socializar hallazgos de orden pedagógico y discursivo en torno a prácticas pedagógicas que potencian la</p>	<p>Como un campo inexplorado a nivel pedagógico y conceptual, mucho menos si se retoma con una población que se encuentra en un rango</p>	<p>Se trabajó con maestras titulares de dos instituciones diferentes, por un lado, la Escuela Maternal de la UPN y el centro Aeiotu en</p>	<p>Se busca visibilizar las prácticas pedagógicas reflexivas de los maestros, las cuales favorecen la oralidad a partir de espacios como las asambleas, rincones y proyectos de</p>	<p>El papel del maestro es de suma importancia, ya que es desde la reflexión que este hace de su práctica en torno al lenguaje oral que se</p>	<p>En el marco de la investigación desarrollada, se ha identificado como uno de los aprendizajes fundamentales el</p>

acompañamiento a egresadas CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia)	oralidad en la primera infancia.	de edad menor a cinco años. La oralidad debe ser abordada desde un campo educativo y no terapéutico.	las sedes Nogal y Parque Nogal.	aula; que permitan a su vez reconocer la importancia de un adulto cualificado que potencie este proceso con niños menores de cinco años en contextos pedagógicos colaborativos de reflexión permanente y el papel de la investigación en la formación de los maestros colombianos.	establecen acciones intencionales alrededor de este campo, en donde se reconozcan como como intelectuales de la educación, que además de saber hacer, conozcan epistemológicamente las diferentes perspectivas que existen en torno a la oralidad y como se han viabilizado en la escuela y en espacios de socialización diferentes a ésta.	reconocer y empezara a hablar alrededor del prestamos de Voz como aspecto fundamental en la acción del maestro, por medio de lo cual se enriquezca las apropiaciones y construcciones que vienen realizando los niños y las niñas alrededor del lenguaje, del mundo, de sí mismo y de los otros.
--	----------------------------------	---	---------------------------------	--	---	--

ESTRUCTURA INTERNA DE LAS PONENCIAS ELEJIDAS

PONENCIAS DE LA RED DE ORALIDAD – MÉXICO 2015					
ARTÍCULO	PROBLEMA	JUSTIFICACIÓN	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	FUENTES TEÓRICAS
Restaurar la oralidad en la clase de español SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR	Poder posicionar el lenguaje oral en el escenario escolar, dándole un lugar y la	Comprender desde un marco didáctico como se entrelazan la oralidad y la escritura en el ámbito escolar, dotando se	No se enuncia	<ul style="list-style-type: none"> • Dar todo un lugar a lo oral, y por lo tanto a los tres polos, modificando los fundamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Loma, C. (2001). <i>Cómo enseñar a hacer cosa con las palabras</i>". Vol. I y II. Barcelona: Paidós • Ong, W. (1982). <i>Orality and</i>

<p>Universidad Nacional San Agustín de Arequipa – Perú</p> <p>MARÍA ESTELA DEL CARMEN FERNÁNDEZ GUILLÉN</p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México</p>	<p>importancia que esta reviste, en donde se entrelace con la escritura enriqueciendo las construcciones alrededor del lenguaje desde un marco didáctico.</p>	<p>sentido las construcciones que se realizan en torno al lenguaje en la clase de español.</p>		<p>lingüísticos de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer una formación continua, una formación de formadores, integrando el aspecto teórico y disciplinar de este campo. 	<p><i>literacy: the technologizing of the Word.</i> London: Routledge.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reyxábal, M. (1993). <i>La comunicación oral y su didáctica.</i> Madrid: La Muralla. • Tusón, A. (1994). <i>Iguales ante La lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo.</i> En revista signos. Teoría y Práctica de la educación. 5, 27-37. Zumthor. P (1982). <i>Introducción a la poesía oral.</i> Paris: Le Seuil
<p>Prácticas pedagógicas que promueven la oralidad en la primera infancia en el marco de una experiencia de investigación y acompañamiento a egresadas</p> <p>CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia)</p>	<p>La investigación ha encontrado diferentes variables que han llevado a que cobre mayor importancia procesos de indagación como éste. En primera instancia, se ha identificado el poco corpus a nivel conceptual que se tiene en relación al campo de la oralidad en el</p>	<p>Reconocer las prácticas pedagógicas de las egresadas que potencian la oralidad en niños que inician el uso de su lengua materna con algún nivel de autonomía, para de esta forma identificar qué potencian en relación con la oralidad y así contribuir a su visibilizarían y cualificación.</p>	<p>Se retoman para el desarrollo de la investigación a nivel metodológico tanto principios de la etnografía como de la investigación acción pedagógica (IAP)</p>	<p>Las conclusiones a las cuales se llegaron están referidas a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ve la necesidad de resignificar los imaginarios de oralidad que subyacen en las prácticas pedagógicas al asumir esta actividad discursiva, como una modalidad que 	<ul style="list-style-type: none"> • Baena, L.A. (1996). "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua", en <i>Lenguaje</i>, 24:2-10 • Bajtín, M.M.(1998). <i>Estética de la creación verbal.</i> México: Siglo XXI. • Bruner, J. (1995). <i>El habla del niño.</i> Barcelona: Paidós. • _____(2001). <i>Acción, pensamiento y lenguaje.</i> Madrid:Alianza. • Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva

	<p>escenario pedagógico; en segunda instancia, reconocer que las concepciones de los maestros que se tienen alrededor de la oralidad y la primera infancia están referidas a que no se necesita la acción pedagógica intencionada, ya que los niños menores de dos años no hablan, basándose en un proceso más asistencial y de cuidado; por ende, y en última instancia, posicionar el papel que tiene el maestro en dicho proceso, reconociendo que desde la pedagogía se debe hablar de la lengua materna y cobrar desde allí un nuevo sentido, dejando atrás los</p>	<p>Así mismo retroalimentar y enriquecer las prácticas en oralidad en el contexto pedagógico de las maestras egresadas, en particular, y en el contexto académico en general, a partir de la reflexión sobre la propia práctica,</p>		<p>no sólo implica hablar sino también escuchar, como un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural, que se caracteriza por ser multidimensional, multicanal (Tusón, 2001). Como un derecho, una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía (Gutiérrez, 2010) que si bien se aprende de forma espontánea, también requiere de acompañamiento intencional y sistemático, es decir, ser pensada y asumida desde el</p>	<p>oral en la primera infancia. <i>Infancias Imágenes</i>. Vol. 9, No 2, 24-34</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reyes, Y. (2010). "Comunicación Oral" en Secretaria Distrital de Integración Social: <i>Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito</i>. Alcaldía Mayor de Bogotá • Rincón C, Sierra M. (2013). Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional. <i>Revista Educación y Ciudad IDEP</i>, 24, 9-19 • Rincón C, Lozano I, Sierra M, Zuluaga P, López C, (2007). "Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de 3 meses a 5 años". <i>Revista lenguaje</i>, volumen 35, numero 2 • _____.
--	--	--	--	---	--

	<p>planteamientos de campos como el terapéutico, quienes e han hecho cargo de este aspecto.</p> <p>Por ende, se quiere hacer evidente los resultados que de aquí surjan para mover nuevos saberes alrededor de la oralidad y la primera infancia.</p>			<p>componente pedagógico para ser potenciada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Además, se reconoce que es importante trabajar pedagógicamente la oralidad en la primera infancia en tanto es el primer aprendizaje del niño sobre la estructura de su lengua materna en contexto. Gracias a un trabajo intencional y sistemático sobre ella, se complejizan las construcciones de la referencia del mundo y en este sentido es clave promover preguntas no solo por el qué sino por el por qué y para qué ocurren los sucesos del mundo o cual implicará no solo describir, 	<p>(2008). “Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva”, <i>Revista Enunciación</i>, 13, 95-109</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tuson, A. (2001). “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”, en Carlos Lomas (Comp): <i>El aprendizaje de la comunicación en las aulas</i>. Barcelona: Paidós. • Vigostky. J. (1999). <i>Pensamiento y lenguaje</i>. Buenos Aires: Fausto.
--	---	--	--	--	---

				<p>practica discursiva habitual en la escuela, sino potenciar otras prácticas discursivas como el explicar, el narrar, el argumentar, el preguntar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otro aprendizaje que se obtuvo a través de la investigación está referido a la importancia del <i>préstamo de voz</i> por parte de las maestras, en tanto son ellas quienes interpretan y dan significación a las acciones del niño en estos grupos que inician el uso de su lengua materna 	
--	--	--	--	---	--

*En el programa que se obtuvo del congreso iberoamericano de estudios sobre oralidad, se encontraron ponencias relacionadas al campo de la oralidad afines a las indignaciones que se vienen haciendo en el presente ejercicio investigativo, sin embargo al consultar el documento, en el cual se consolidan todas ellas, la gran mayoría no se situaban allí, imposibilitando hacer un ejercicio más juicioso alrededor de éstas, por ende, se enunciaran de manera somera para tener una visión de lo que allí se planteó alrededor del lenguaje oral y pedagógico.

- Romero, A. y Pérez. B. *Funciones de la co-construcción narrativa en textos narrativos orales del Corpus Michoacano del Español*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Michoacan, México)
- Reyes. C. *Narraciones orales cotidianas: sus principales características*. Tecnológico de Monterrey (Monterrey, México)
- Acosta. C. *El discurso oral explicativo en el aula de preescolar*. Colegio Manuelita Sáez (Bogotá, Colombia)
- Pulid. O. *LAS MIL Y UNA CLASE: Aproximaciones a la Pedagogía de la Oralidad*. Conservatorio de Tolima (Bogotá, Colombia)
- Watson. G. *Creencias, representaciones y saberes del profesorado novel sobre la enseñanza de la oralidad literaria: narración y recitación oral*. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona (Barcelona, España)
- Gutiérrez. O y Sánchez. M. *Oralidad y Neurociencias* Sociedad Médica del Hospital General de México (DF, México)
- Mostacero. R. *La relación oralidad/ escritura en entornos coloquiales, analógicos y digitales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Mérida, Venezuela)
- Nuñez. P. *Oralidad, infancia y aculturación* Universidad de Granada (Granada, España)

REJILLA N° III

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO- IDEP						
INVESTIGACIÓN	SINTESIS	SOBRE ORALIDAD	POBLACIÓN	INTENCIONALIDAD DEL TRABAJO	PAPEL DEL MAESTRO	ANDAMIAJE O PRÉSTAMO DE VOZ
¿De qué manera incentivar la oralidad, motivando el conocimiento de los animales salvajes y	La investigación pretende trabajar la oralidad, desde la escucha, la forma de	Se reconoce que la oralidad es: • La disciplina más importante dentro del lenguaje, por medio de	Niños y niñas de cuatro a cinco años del grupo de pre-jardín y Jardín	A partir del interés que demuestran los niños por los animales, generar procesos de oralidad utilizando la lectura en voz	Se puede deducir que el papel del maestro está enmarcado en propiciar	No se evidencia

<p>domésticos en los niños de grado jardín del colegio parroquial San Pío X?</p> <p>DISAENTH REYES CALDERON</p>	<p>expresión y el habla con los demás, a través de un eje central como son los animales, temática que llama la atención de los niños del grado Jardín.</p>	<p>la cual todos los conocimientos y descubrimientos culturales fueron pasados de una generación a otra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La oralidad no se enseña, simplemente se pone en ejercicio por medio de la práctica y de la necesidad de dar a conocer o dejar una huella cultural que se transmita Oralmente. • La oralidad se debe potenciar ya que es importante, donde los niños empiecen a describir, narrar, explicar las propias experiencias y sentimientos con ayuda de gestos y entonación, lo cual contribuirá a su desarrollo no solo en la oralidad, sino en la argumentación y desarrollo escolar y social, cobrando un nuevo sentido los diálogos en clase, quienes permitirán poner en juego el 		<p>alta de cuentos y textos científicos adaptados para la edad.</p>		
---	--	---	--	---	--	--

		conocimiento y la palabra de los niños.				
<p>Proyecto “La Evaluación como Investigación: Una Propuesta de Experimentación en el Aula” La Oralidad como Camino Hacia la Comprensión de la Matemática</p> <p>JOHN SIGIFREDO MUÑOZ</p> <p>ANGÉLICA MARÍA PINZÓN</p>	<p>Se busca que, a través de la evaluación en el campo de las matemáticas, se proporcione valor a los procesos orales y escritos de interacción en la solución de situaciones problemáticas en el área de matemáticas.</p>	<p>La oralidad es asumida como una producción lingüística natural y artificial en la medida en que se trata de una acción social y que ésta obedece siempre a convenciones o reglas, implícitas o explícitas. Se reconoce que es a través de la oralidad en donde se construye una identidad propia, pero a su vez permite reconocer a los otros como parte indispensable de la comunicación, ya que son los interlocutores en una situación comunicativa. Posicionar la oralidad y su uso como estrategia pedagógica, la cual permitirá mejorar la comprensión de la matemática</p>	<p>La investigación se lleva a cabo con jóvenes entre los 12 y 16 años.</p>	<p>Se quiere estimular en los estudiantes el uso de la oralidad y la escritura como instrumentos que les permitan retroalimentar los procesos asociados a la resolución de situaciones problemáticas.</p>	<p>se puede deducir que el papel del maestro esta enmarcada a ser el facilitador y acompañante en los procesos de construcción de la oralidad y la matemática.</p>	<p>No se enuncia.</p>
<p>La oralidad, la lectura y la escritura: un desafío en la formación de maestros proyecto de</p>	<p>Poder caracterizar las concepciones que tienen los maestros alrededor</p>	<p>La oralidad se asume desde un enfoque interaccionista, desde el cual esta actividad lingüística se constituye</p>	<p>La población que se aborda en el ejercicio investigativo son profesores de las siete áreas</p>	<p>El interés investigativo de este ejercicio parte de reconocer e identificar las concepciones que circulan en los discursos, las</p>	<p>Se reconoce al maestro como factor inicial del proceso de transformación y enriquecimiento de las</p>	<p>No se enuncia.</p>

<p>investigación institucional 2007 Segunda fase</p> <p>LUZ HELENA PASTRANA A. Coordinadora Académica</p> <p>ANA ISABEL ROSAS DE MARTINEZ YOLIMA GUTIERREZ RIOS Docentes de Ciclo Profesional</p> <p>SANDRA PATRICIA QUITIAN BERNAL PATRICIA NOVOA JAIMES Docentes de Ciclo Intermedio</p> <p>SANDRA PATRICIA FUENTES M. ANA YOLANDA GALINDO DIAZ Docentes Ciclo Básica</p> <p>PATRICIA CASTELLANOS Docente Ciclo Inicial</p>	<p>de la oralidad, la lectura y la escritura en el trabajo con los niños, niñas y jóvenes de la Escuela Normal Superior María Montessori.</p>	<p>en un elemento fundamental para comprender, expresar y darle sentido a todo lo que rodea, siendo parte importante para entablar las relaciones con los otros.</p>	<p>(educación artística, educación física, ciencias, matemáticas, sociales, pedagogía y humanidades) y de los cuatro ciclos (inicial, básico, intermedio y profesional) de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.</p> <p>La muestra total seleccionada fue de 24 docentes de los diferentes ciclos, pero en esencia, de esta muestra sólo se logró trabajar con 16 informantes, de quienes fue posible recolectar la mayor parte de sus relatos, entrevistas, registros de clase y de video.</p>	<p>acciones y las didácticas utilizadas por los docentes en ejercicio, con la seguridad de que, al conocer esas miradas y prácticas se puedan diseñar acciones más efectivas para elevar la calidad de las mismas en la institución.</p>	<p>acciones pedagógicas en torno a la oralidad, la lectura y la escritura, ya que es desde el reconocer y caracterizar de las concepciones que tiene alrededor de esto campos que se pueden hacer cambios entorno a ellos.</p>
---	---	--	--	--	--

<p>La oralidad-escritura por medio de composiciones; competencia fundamental para el aprendizaje y la enseñanza del inglés.</p> <p>LUZ MERY MUNEVAR MURILLO</p>	<p>Busca mostrar las relaciones que se entretienen entre oralidad y la lengua extranjera, ya que se reconoce la importancia de la lengua materna para lograr un aprendizaje en el inglés.</p>	<p>Se retoma como aquella fortalezas y debilidades que tiene los niños a nivel oral para expresarse en el idioma inglés.</p>	<p>Se enuncia que se trabajara con niños y niñas del colegio San Pío X, pero no se evidencia grupo o edades específicas.</p>	<p>Hacer que los niños y las niñas produzcan tanto textos orales como escritos que permitan enriquecer y potenciar el aprendizaje del inglés.</p>	<p>Se muestra como es necesario un trabajo mancomunado entre maestros de diferentes áreas, pero no se explicita propiamente el rol que cumple el maestro.</p>	<p>No se evidencia</p>
---	---	--	--	---	---	------------------------

ESTRUCTURA INTERNA DE LAS INVESTIGACIONES ELEJIDAS

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO- IDEP					
INVESTIGACIÓN	PROBLEMA	JUSTIFICACIÓN	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	FUENTES TEÓRICAS
<p>¿De qué manera incentivar la oralidad, motivando el conocimiento de los animales salvajes y domésticos en los niños de grado jardín del colegio parroquial</p>	<p>Esta referido a Cómo lograr que el niño se exprese de manera más fácil y adquiera palabras que son de uso cotidiano en la sociedad, para lograr que se</p>	<p>se quiere aprovechar los saberes previos que tienen los niños y las niñas en torno a los animales, para que ellos se incentiven, duden y que como resultado pregunten, jueguen, dialoguen y</p>	<p>No se enuncia una perspectiva metodológica, sin embargo se nombra la realización de una observación de cada clase y una toma de video de cada acción emprendida alrededor de este tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la medida en que se incentive a los niños, se les anime y se les haga saber que lo que dicen y aportan es importante, estos obtendrán la confianza necesaria para poder 	<ul style="list-style-type: none"> • LÉVI-STRAUSS Claude. El Pensamiento Salvaje, editada en 1962. • ONG, Walter. Oralidad y escritura. Fondo de Cultura Económica Colombia 1996. • VYGOTSKI Hacia un Curriculum Cultural. La Vigencia de en la educación.

<p>San Pío x? DISAENTH REYES CALDERON</p>	<p>desenvuelva mejor en la parte oral no solo en clase, sino en su vida diaria por medio de lectura de cuentos, textos científicos, imágenes, solicitándole en todo momento que sea claro y se exprese con más precisión, en todas las actividades que se emprendan en el aula de clase, trabajando específicamente alrededor de los animales salvajes y domésticos.</p>	<p>expresen de manera sencilla pero clara las características de los animales que se irán tratando.</p>		<p>participar en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la medida en que los padres conozcan de los avances de sus hijos y los resultados a nivel personal y académico cuando ponen en funcionamiento su oralidad, se hacen más conscientes y de esa manera brindarán a sus hijos los materiales e instrumentos necesarios para optimizar sus logros. • Entre más participe un niño en su proceso oral, más conocimientos adquirirá y más confianza en divulgarlos, pues ha sido objeto de un proceso de escucha, en donde es importante hablar, pero al mismo tiempo es importante escuchar y respetar la palabra de los demás. • Adquirir confianza en su proceso en la 	<p>Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. 1999</p>
---	--	---	--	--	---

				oralidad, será más fácil el momento en que tenga que plasmar sus pensamientos en un papel.	
<p>Proyecto “La Evaluación como Investigación: Una Propuesta de Experimentación en el Aula” La Oralidad como Camino Hacia la Comprensión de la Matemática</p> <p>John Sigifredo Muñoz</p> <p>Angélica María Pinzón</p>	<p>A través de la investigación se quiere comprender, Cómo afianzar la construcción de conceptos matemáticos en los estudiantes por medio de la evaluación de procesos orales y escritos en la solución de situaciones problemáticas</p>	<p>La investigación se hace con el propósito de transformar la perspectiva de evaluación al interior del aula y encaminarla hacia un proceso de acompañamiento, en el cual se evidencien las dificultades presentadas en los estudiantes frente a la construcción de conceptos matemáticos y se materialice un mecanismo de solución a las mismas, sin la necesidad de violentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con la maquinaria de valoración, denominada: NOTA.</p>	<p>Se ha diseñado una secuencia didáctica como estrategia metodológica, donde la oralidad, los procesos metaverbales y la escritura, permiten observar y documentar el seguimiento a los diferentes procesos de construcción de conceptos y la manera como estos son llevados por los estudiantes durante la solución de situaciones problemáticas previamente establecidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consideramos que las evidencias mostradas durante la aplicación de los instrumentos propuestos para la visualización de los procesos en el aula son representativas, teniendo en cuenta que los procesos Orales y escritos no eran muy difundidos en la enseñanza de las matemáticas dentro de este grupo de estudiantes. Así que estimular este tipo de prácticas dentro del aula no ha sido nada fácil, ya que ellos consideran que cada vez que participan no importa la manera en que lo hagan (oral o por escrito), esto va a ser evaluado. Por lo tanto, prefieren abstenerse de hacerlo 	<ul style="list-style-type: none"> • Sánchez, S. (2008); Tesis doctoral <i>la asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos</i>; pg. 104 http://www.tesisenxarxa.net/TESES_UC/AVAILABLE/DR-0424108-090134//TesisSSR.pdf • LA ORALIDAD EN EL AULA DIALNET. Información del artículo La oralidad en el aula. ... La oralidad en el aula. Autores: Víctor Moreno; Localización: Tk, ISSN 1136-7679, No 16, 2004, pags. ... dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065681 - 9k

				<p>y así evitar la valoración y la posible ridiculización de su respuesta en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none">• La falta de estrategias a lo largo y ancho del proceso educativo, donde el lenguaje y los procesos asociados a este (Oralidad, procesos metaverbales y la escritura) no son parte de la cotidianidad de los estudiantes, dificulta este tipo de interacción ya que se suelen boicotear las intervenciones entre ellos mismos, lo que genera aversión a involucrarse en el proceso formativo a través de la participación espontánea al interior del grupo y además denota la falta de tolerancia e irrespeto hacia otro tipo de posturas que bien podrían enriquecer los procesos individuales	
--	--	--	--	--	--

				<p>dentro del aula y que por esto simplemente no se dan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uno de los mayores obstáculos, es que el lenguaje y procesos asociados a este (Oralidad, Procesos metaverbales y escritura) no son relevantes y muchas veces ni siquiera son tenidos en cuenta en la enseñanza de la matemática (como en otras signaturas). Ya que algunas veces se ve al estudiante como aquel recipiente sobre el que hay que vaciar conocimientos, pero, al que no hay que cuestionar sobre la apropiación y participación que él tiene sobre los mismos. • Por último, ¿Qué pasaría si se fortaleciera la Oralidad dentro del aula desde los primeros años?, luego ¿No es la 	
--	--	--	--	--	--

				Oralidad uno de los primeros pasos hacia el intercambio con nuestro entorno?, y de ser así ¿Si hay claridad en los medios que usados para comunicarnos porque necesitamos de mecanismos para evaluarlos?	
<p>La oralidad, la lectura y la escritura: un desafío en la formación de maestros proyecto de investigación institucional 2007 Segunda fase</p> <p>LUZ HELENA PASTRANA A. Coordinadora Académica</p> <p>ANA ISABEL ROSAS DE MARTINEZ YOLIMA GUTIERREZ RIOS Docentes de Ciclo Profesional SANDRA PATRICIA</p>	<p>La investigación busca identificar cuáles son las concepciones sobre oralidad, lectura y escritura, presentes en los discursos y prácticas de los maestros de la Escuela Normal Superior María Montessori, lo cual permita enriquecer y transformar su prácticas y propuesta pedagógicas alrededor de estos campos.</p>	<p>la presente investigación procura identificar y describir los conceptos, las creencias y reglas de acción que en torno a la lectura, escritura y oralidad tienen los maestros desde el ciclo inicial hasta el ciclo profesional.</p>	<p>La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo, ya que por un lado se pretende describir los conceptos, las reglas de acción y las creencias que tienen los maestros sobre oralidad, lectura y escritura.</p> <p>Y por el otro interpretar las nociones, conceptos y prácticas que manejan los maestros, respecto a la oralidad la lectura y la escritura.</p> <p>Utilizando para ello la información que proviene de observaciones participantes, de relatos de vida, conversatorios, entrevistas, registros de clase escritos y de</p>	<p>• Se concluye que hay una variedad de formas de entender la oralidad (plano del decir) y de usarla en las prácticas pedagógicas (plano del hacer), estos sentidos dados al concepto de oralidad, se constituyen en posibles tendencias hacia la emergencia de diversas concepciones de oralidad Entre estas tendencias predominan: La oralidad como capacidad para expresar ideas, la oralidad asociada con argumentación y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • BAJTIN, M.M. 1982. Estética de la creación verbal. Siglo XXI. Editores. México • BOJACA, Blanca y MORALES Rosa. 2002. ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Colciencias. Universidad Distrital. Bogotá. • BRUNER, Jerome. 1986 a. El habla del niño. Paidós. Barcelona. • CALDERON, Dora. 2003. Género discursivo, discursividad y argumentación. En: Enunciación. No. 8 pp. 44-56. Universidad Distrital. Bogotá. 137

<p>QUITIAN BERNAL PATRICIA NOVOA JAIMES Docentes de Ciclo Intermedio</p> <p>SANDRA PATRICIA FUENTES M. ANA YOLANDA GALINDO DIAZ Docentes Ciclo Básica</p> <p>PATRICIA CASTELLANOS Docente Ciclo Inicial</p>			<p>audio realizados con la muestra de estudio.</p>	<p>narración, la oralidad como capacidad de comunicación y la oralidad como posibilidad de intercambio de ideas y dialogicidad .</p> <ul style="list-style-type: none"> • la oralidad gana un espacio cada vez mayor en un contexto cambiante y globalizado como el nuestro, por lo tanto, requiere de la mirada más profunda por parte del maestro, de la escuela y de las instancias que trazan las políticas educativas. 	<p>CALSAMIGLIA, Helena. 2006. El estudio del discurso oral. En: Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Volumen I. Colección Redes. Editorial Magisteri9. Bogotá.</p> <ul style="list-style-type: none"> • GONZÁLEZ, Silvia, IZE de MARENGO, Liliana y otras. 1999. Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Paidós. Buenos Aires. • JAIMES, Gladys. 2005. Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. En Revista Enunciación No. 1 O. pp. 18-20. Bogotá • NUSSBAUM, L. ~ 991. De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. En: Signos. Teoría y Práctica de la Educación. No. 2. Gijón. 139 <p>ONG, Walter. Oralidad y escritura. 1994. Fondo de cultura económica. Bogotá. Ortega y Gasset en su ensayo Historia como sistema, citado por Bolivar A. (ob cit)</p>
---	--	--	--	--	---

					<ul style="list-style-type: none"> • RODRÍGUEZ, María Helena. 1995. "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo? En Revista Lectura y Vida No. 16, septiembre. Argentina. • TUSON Valls, A. (2006). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En C. Lomas. (Comp.), Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). (pp.93-107). Volumen I. Colección Redes. Editorial Magisterio. Bogotá.
<p>La oralidad-escritura por medio de composiciones; competencia fundamental para el aprendizaje y la enseñanza del inglés.</p> <p>LUZ MERY MUNEVAR MURILLO</p>	<p>La problemática que se ha evidenciado alrededor de la oralidad y el inglés en el escenario escolar, está enmarcada en cómo se puede mejorar la competencia comunicativa en relación a estos dos campos.</p>	<p>Se quiere realizar el proyecto investigativo ya que se reconoce que es alrededor de la reflexión sobre la oralidad en el aula con relación al inglés, siendo necesario para el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.</p>	<p>La metodología está enmarcada en las diversas estrategias pedagógicas alrededor de la enseñanza de la lengua estratégica tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La motivación como factor de aprendizaje. 2. Los juegos como estrategia para el desarrollo del lenguaje. 3. La actividad física como parte integral del desarrollo. 4. La manipulación de objeto y realización de tareas concretas como factor para el desarrollo motor y de 	<p>No se presentan conclusiones como tal, se dan a conocer los resultados de la investigación que están enmarcadas en aquellos logros institucionales y académicos a nivel del inglés, que a nivel oral y su contribución a desde ésta a la segunda lengua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bruner, J. (1984). <i>Acción, pensamiento y lenguaje</i>. Madrid; Alianza. • Vigostki, L. (1993). <i>Pensamiento y lenguaje</i>. Madrid.

			lenguaje. 5. La imaginación como elemento que estimule el uso del idioma. 6. La repetición dinámica como elemento formados de bases sólidas para el lenguaje El desarrollo de las habilidades comunicativas		
--	--	--	--	--	--

A través de las rejillas realizadas en torno a los tres insumos macro aquí expuestos, se puede establecer que el campo de la oralidad está enmarcado en mayor medida en tres aspectos específicos tales como: uso, población y papel que cumple el maestro en este campo.

En el primer aspecto se puede decir que la oralidad ha sido empelada como medio para el aprendizaje de diferentes áreas como las matemáticas, el inglés o los valores, sin dejar de lado la relación que se denota entre oralidad y escritura, en el que la primera es la que permite tener un proceso más enriquecido para la segunda, dando un abrebocas para introducirse de lleno en la escritura, aseverando que es la oralidad un medio para alcanzar lo que se quiere en un área específica, que si bien es importante resaltar el papel y lugar que empieza a tener la oralidad en el escenario educativo, solo dos de la ponencias encontradas se ha preguntado por el lugar y la esencia misma de la oralidad por la oralidad, donde se reconoce como un campo de enseñanza y aprendizaje en sí misma.

El segundo aspecto, devela como las investigaciones y ponencias alrededor de la oralidad, en su gran mayoría se enmarcan en un trabajo con niños y niñas mayores de 4 años y jóvenes, dejando de lado el trabajo investigativo que se puede establecer con niños menores de 2, llevando a pensar que es un campo que está en construcción y al cual se debe apuntar desde lo pedagógico, tal como se evidencia en dos de las ponencias, cuyo marco de referencia se empieza a mover con los niños de estas edades, llegando a la conclusión de que es de suma importancia abordar este campo con esta población.

El tercer aspecto deja ver como la oralidad se desplaza al campo de la formación del maestro, en cómo se empieza a pensar en la importancia de la lengua materna en el quehacer docente, donde se reflexiona alrededor del papel que tiene el maestro en el desarrollo y potenciación del lenguaje oral y como éste cumple un rol fundamental (sobre todo con la primera infancia) como referente lingüístico para los niños, niñas y jóvenes, sin dejar de lado como se ha venido pensando la oralidad desde un plan de estudio, donde se visibilice el papel que empieza a ocupar la oralidad en el escenario escolar.

De esta manera, se puede concluir que todo lo anterior permite reflexionar en torno al papel de la oralidad en la primera infancia, donde ésta no se vislumbra con tanta fuerza en el escenario educativo con relación al lenguaje, preguntándose por ¿cómo se asume la oralidad en estos años? y ¿Cómo se ha visto la infancia temprana en el campo del lenguaje?, esto se podrá resolver en la medida, en la que investigaciones como las que vienen apareciendo alrededor de estos dos campos tan complejos permitan posicionar estas dos vertientes tan importantes en el campo de la educación.

Por el lado del préstamo de voz, se evidenciaron tres ponencias que de una manera u otra empiezan a vislumbrar las primeras nociones alrededor de este concepto, buscando de esta manera seguir enriqueciéndolo con el fin de posicionarlo, ampliarlo y debatirlo con el propósito de enriquecer el quehacer del maestro a nivel oral con niño y niñas menores de 2 años, lo cual conlleva a visualizar la infancia desde otras perspectivas y con ello ampliar el espectro que se ha producido desde la investigación en el campo educativo.