

CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES

MARTHA LEONOR SIERRA ÁVILA

Prácticas Pedagógicas de Maestras que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años¹

Resumen

El artículo socializa la caracterización de las prácticas pedagógicas de egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) que potencian la oralidad en niñas y niños menores de cinco años, producto de un proceso investigativo desde la perspectiva cualitativa interpretativa en el marco de la formación de maestros que articula: la investigación, la práctica pedagógica, los trabajos de grado, el acompañamiento a egresadas y la actualización de los espacios académicos de la licenciatura de Educación Infantil de la UPN (Colombia). Se aborda la oralidad como un sistema que involucra tanto el hablar y el escuchar, un sistema triplemente integrado por lo lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural.

Los resultados del proceso investigativo giran en torno a la posibilidad de asumir la reflexión como dispositivo que potencia las prácticas pedagógicas en tanto las maestras logran resignificar su perspectiva inicial de oralidad y potenciar la función cognitiva del lenguaje y el desarrollo de diversos géneros discursivos, movilizar la construcción de saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares con lo cual se establecen nexos entre el saber hacer y el saber ser. Se propende por una valoración del principio de flexibilidad del propio trabajo pedagógico. Se reconocen las asambleas y los proyectos de aula como escenarios pedagógicos que potencian la oralidad al

¹ Este artículo retoma la investigación “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la Licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Colombia que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años” avalada por la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional durante 2012-2013 y elaborada por los profesores José Ignacio Galeano, Claudia Marcela Rincón y Martha Leonor Sierra del grupo de Comunicación, lenguaje e Infancia de la UPN.

promover la escucha y el diálogo y se logra articular la investigación, la práctica pedagógica y el trabajo de grado como aporte sustancial a la formación de maestros.

Summary

The article socializes characterization of pedagogical practices of graduate teachers of the National Pedagogical University (Colombia) as the product of a qualitative research process from the interpretative perspective of the teacher formation process, that enhances orality in children under five, in the context of teacher training that articulates research, teaching practice, the degree work, the support to graduates and the update of the academic spaces of the Childhood Education degree of the UPN (Colombia). The orality is approached as a system that involves both, speaking and listening, as a part of the triply integrated linguistic, paralinguistic and cultural-semiotic system. In this regard, the results of the research process turns around the possibility of assuming reflection as the device that stimulates pedagogical practices as the teachers achieve the resignification of their initial perspectives about the orality and the enhancement of the cognitive function of language and the development of diverse genres of discursive construction, the mobilization of pedagogical, didactic and disciplinary knowledges, with which the connections established between the know-how and know-to-be. It aims for an assessment of the principle of flexibility of the pedagogical work in its own. The assemblies and classroom projects are recognized as the pedagogical scenarios that enhance the orality by promoting the hearing and the dialogue and achieves the articulation of the research, the pedagogical practice and the degree work as a substantial contribution to the teacher formation.

Palabras clave: Formación del profesorado, oralidad, primera infancia, investigación

Keywords: Professoral formation, orality, first infancy, research

Introducción

El proyecto de investigación del cual surge este artículo² se llevó a cabo con las maestras de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional y de la fundación AeioTu³ que interactúan con niños de 2 a 5 años. Estas dos instituciones⁴ son a la vez centros de práctica pedagógica para las siete maestras en formación que hicieron parte del proceso investigativo.

Los procesos documentados tienen como punto de partida el interés investigativo del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia por abordar tres componentes fundamentales en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia: el primero referido a los desarrollos en el campo del lenguaje en torno a la primera infancia, específicamente en relación con la oralidad; el segundo, centrado en el sentido e impacto de la formación de maestros para la infancia que articula la investigación, la práctica pedagógica, el trabajo de grado, el acompañamiento a egresados y los espacios académicos de comunicación y lenguaje del ciclo de fundamentación; y como tercer componente, la necesidad de contribuir a la visibilización de la primera infancia⁵.

Origen del interés investigativo

Al hacer la pesquisa de antecedentes se encontró, por una parte, que en Colombia es escaso el trabajo sistemático y riguroso desde la perspectiva didáctica y discursiva en torno al desarrollo de la oralidad en niñas y niños menores de 5 años que no hacen parte

² “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años”

³ Estas maestras son a la vez egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia

⁴ **Escuela Maternal:** Institución de innovación de carácter no formal en educación inicial cuyo propósito es apoyar en el cuidado y la formación de hijos de funcionarios, estudiantes, contratistas y docentes vinculados a la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia que se encuentran en edades entre los 4 meses y los 4 años.

Los Centros AeioTu: prestan atención integral (educación, nutrición y cuidado) de calidad para la primera infancia en Colombia y sus desarrollos pedagógicos se basan en la filosofía de Reggio Emilia.

⁵ En el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia, se asume la primera infancia como la población de tres meses a seis años que hace parte tanto de la educación formal como de la no formal.

de la educación formal⁶. La mayoría de las investigaciones abordan la oralidad en la etapa preescolar y están relacionadas con el campo médico o terapéutico, desde perspectivas conductuales o empiristas según las cuales ésta se aprende de forma espontánea, no requiere de acompañamiento intencional y sistemático desde el componente didáctico. Por otra parte, las investigaciones existentes en el campo pedagógico, si bien abordan de manera rigurosa el lenguaje y el papel de los maestros en él, son investigaciones y experiencias pedagógicas⁷, que centran sus desarrollos en niños mayores de cinco años y dentro del contexto escolar o sólo retoman las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En relación con la categoría de infancia, sólo hasta hace 7 años en Colombia la primera infancia ha sido objeto de una reflexión que trasciende lo eminentemente asistencial y le da un lugar en la configuración de políticas estatales a nivel educativo, no obstante, son mínimos los desarrollos sobre oralidad en las políticas públicas que orientan los derroteros a seguir en materia de educación.

Además, en relación con el acompañamiento de los educadores en torno a como potencian el lenguaje en niños menores de cinco años, gracias a las dos investigaciones del equipo⁸ que precedieron a la que aquí se presenta, se encontró que éstos utilizan 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 (LASS) planteado por Bruner (2001) que ofrecen todos los adultos que interactúan con pequeños, los cuales no tienen una intencionalidad pedagógica explícita y desconocen la importancia del componente paralingüístico en la estructuración de la significación al

⁶ En este sentido, sólo se ubicaron las elaboraciones para el Ministerio de Educación de Colombia realizadas por Yolanda Reyes (2010)

⁷ Investigaciones del grupo de Identidad y Cultura de la Universidad Distrital de Colombia. Las investigaciones desarrolladas por Gloria Rincón de la Universidad del Valle, Colombia. Las experiencias pedagógicas y de investigación en el aula de maestras que conforman el Nodo Centro, Valle y Tolima de la red de lenguaje, Colombia.

⁸ 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. En: revista lenguaje, volumen 35, número 2, diciembre 2007, Universidad del Valle. Issn 0120-3479

Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva: una propuesta de formación docente sustentada en la investigación en: Memorias quinto encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestras que hacen investigación desde su escuela. Redcee. Venezuela 2008

pasar por alto aspectos como el timbre de la voz, las pausas, el tono e inflexión, el volumen y el ritmo (cadencia y fluidez verbal impuesta a la voz) (Grau y Vilá, 2005)

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 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. Además, por ser el primer aprendizaje que se obtiene sobre la estructura de la lengua materna en contexto, base fundamental en la que el niño y la niña se asumen como interlocutores y se reconozcan a través de otros en la configuración del principio de alteridad, aprendizaje fundamental, en la constitución de su identidad.

Por ello, no es suficiente con que niños y niñas estén en ambientes ricos lingüísticamente (programas de radio, televisivos, entorno con adultos que hablen entre sí) en los que se habla, sino que es esencial que hablen, que tengan interlocutores reales. El requisito para construir el lenguaje oral es hacerse un usuario efectivo del mismo y darle uso: debe manipularse, explorarse, jugar con él, valorarlo, notar que se necesita, que permite vivir y jugar, que tiene impacto en el medio en el que se está (Reyes, 2010)

Así, enriquecer la interacción cotidiana del niño y la niña para favorecer tanto el uso espontáneo de la lengua, como el uso formal de la misma, requiere una formación de maestros para la primera infancia que trascienda la formación instrumental, fragmentada, propia de los currículos agregados⁹. Es necesario tomar distancia de una postura positivista desde la cual la formación de docentes tiende por considerar la

⁹ Nelson López Jimenez denomina currículo agregado o currículo tradicional aquel que se caracteriza por: La yuxtaposición de contenidos, la organización por materias o asignaturas, la práctica pedagógica disciplinaria, atomizada, y vertical, los conocimientos superficiales, terminados y aislados, el concepto de cultura tradicional restringido y la participación comunitaria débil. En: Retos para la construcción curricular: De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. (1996), Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia

práctica educativa como la aplicación del conocimiento para resolver problemas instrumentales, sin tener en cuenta la incertidumbre y complejidad que suelen caracterizar el pensar reflexivamente. Se requiere de maestros que se configuren como *intelectuales de la educación*, que además de saber hacer, conozcan epistemológicamente las diferentes perspectivas que existen en torno al lenguaje y a la infancia misma.

Propósitos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de las egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN que promuevan la oralidad en niños menores de cinco años.
- Identificar qué potencia las prácticas pedagógicas en relación con la oralidad en niños menores de cinco años.
- Retroalimentar y enriquecer las prácticas en oralidad en el contexto pedagógico de las maestras egresadas, en particular, y en el contexto académico en general.

Marco Teórico

La Oralidad y la infancia menor de cinco años

La investigación “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia (UPN) que promueven la oralidad en niños y niñas menores de cinco años” tiene como uno de los ejes teóricos al lenguaje y la oralidad desde una postura discursiva y sociocultural y en relación con la práctica pedagógica y la didáctica de la lengua, desarrollos a partir de la perspectiva interaccionista. En consecuencia, son referentes conceptuales en torno al concepto de aprendizaje del lenguaje como discurso y la oralidad como modalidad del lenguaje, las elaboraciones de Vigotsky (1999) (2000), Luria (1995), Bruner (1986) (2001), Bajtin (1998), Van Dijk (1978), Baena (1996), Tuson (1994), Núñez (2003) y las investigaciones del grupo Lenguaje, Identidad y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia (2002, 2008, 2009).

Se eligieron estos referentes teóricos porque han estudiado el lenguaje desde una dimensión social y cultural y de esta forma reconocen desarrollos específicos orales de

acuerdo a los contextos particulares en donde se desenvuelven los niños y los adultos; de igual manera, la mayoría de los autores mencionados han destacado dentro de sus investigaciones el papel de la escuela y más específicamente del adulto en la adquisición y desarrollo de la oralidad, lo cual es coherente con nuestra propia inquietud investigativa.

Con respecto a la práctica pedagógica se retomaron las reflexiones de Giroux (2003) y Schon (1997) y en cuanto a la didáctica, las construcciones realizadas por Jolibert (1999), Lerner (1997), Litwin (2000) y Camps (2004) desde un enfoque investigativo de la enseñanza y el aprendizaje.

El lenguaje

Dar cuenta de la perspectiva teórica asumida en este trabajo en relación con la oralidad implica explicitar cómo se entiende el lenguaje en tanto la oralidad es una de sus formas de concreción. En este sentido, el lenguaje en esta investigación es asumido como un proceso psicológico superior, una facultad, un sistema simbólico que le permite al hombre construir significación a partir de su interacción con el mundo, tanto natural como social. Así, el lenguaje es considerado como el proceso fundamental a través del cual el hombre se comunica, representa el mundo, lo transforma y recrea, siendo la significación el proceso en el que se manifiesta la relación entre lenguaje y pensamiento (Baena, 1996).

La oralidad

Desde la perspectiva discursiva y sociocultural del lenguaje, la oralidad se concibe como un sistema que involucra tanto el hablar y el escuchar, un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural, pues como plantea Cestero (1998), es únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado. De esta manera, la oralidad se caracteriza por ser multidimensional, multicanal (Tusón, 2001).

Así mismo, es importante reconocer como a través de esta actividad discursiva se configura el principio de alteridad que, como núcleo de otros valores, posibilita que

el niño se asuma como interlocutor que reconoce a otros logrando establecer en el intercambio de puntos de vista relaciones óptimas basadas en la justicia y la solidaridad. En este sentido, la estructuración de la oralidad, a partir de las primeras palabras que emite el niño, está estrechamente ligada al gesto, al componente quinésico que según Cestero (1998) está formado por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, incluyéndose, además, dentro de él, aspectos tan relevantes como la mirada o el contacto corporal y su significación depende de la situación práctica de las acciones, de los gestos indicativos y de la entonación. Según Luria (1995) esto constituye el carácter simpráxico del lenguaje.

La comprensión del significado de la palabra en los primeros años, está centrada y relacionada con factores no verbales, paralingüísticos, quinésicos (posición del cuerpo, gestos, la persona quien pronuncia y su tono de voz) los cuales, de manera gradual el niño va dejando hasta que el significado de la palabra logra cierta independencia de estos factores. El elemento sociocultural es fundamental en dicho proceso, pues es gracias a la interacción con los "otros", básicamente con la madre, que el niño aprende los marcos de referencia para co-construir significados y negociarlos, proceso que es anterior al aprendizaje de la estructura sintáctica.

Se puede reconocer además, que gracias a la oralidad el niño comienza a usar activamente los signos a fin de influir en otras personas y obrar sobre los que le rodean, por dominar su entorno. Así, en el desarrollo de una tarea cognitiva los niños y las niñas empiezan a hablar fundamentalmente cuando se enfrentan con algún obstáculo o problema que éstos intentan inicialmente resolver con una actividad práctica. Si con ésta no logra resolverlo, el niño transfiere sus esfuerzos a la esfera verbal. El habla del niño empieza por describir la situación y por señalar las dificultades; después desemboca gradualmente en la planificación de un posible curso de acción. Posteriormente, el lenguaje precede a la acción, cumpliendo una función planificadora (lenguaje interior) y a medida que el niño acumula experiencia pasa de la planificación verbal a la solución de tareas concretas en el plano del razonamiento verbal.

De esta manera, el uso del habla trae tres consecuencias importantes para el desarrollo cognitivo. En primer lugar, las operaciones cognitivas del niño cobran flexibilidad, libertad e independencia, pudiendo así aportar a la solución de un problema

elementos que no están presentes inmediatamente. El niño empieza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos sino a través de su habla. En segundo lugar, a través del uso del habla, las acciones del niño se vuelven menos impulsivas, permitiéndole obrar de manera reflexiva según un plan. Y en tercer lugar, el habla hace posible un dominio creciente de la propia conducta del niño.

Se puede reconocer entonces que cuando inicia la oralidad, el lenguaje que se usó para pedir ayuda o nominar la realidad ahora también se utiliza para autoafirmarse y justificar sus propias acciones, por ello a través del uso de la oralidad refieren sus necesidades y deseos, protegen su yo y sus intereses, justifican su comportamiento, critican y amenazan a otros, regulan su comportamiento, analizan una situación, realizan comparaciones, buscan, relatar experiencias pasadas y presentes.

Con el lenguaje oral además, los niños avanzan hacia el razonamiento lógico, en la medida en que son capaces de explorar un proceso, reconocen relaciones causales y de dependencia, problemas y soluciones, justifican juicios y acciones, reflexionan sobre los hechos, sacan conclusiones y reconocen los principios de una acción o situación, lo cual les posibilita, hacer predicciones y en este sentido anticiparse a los hechos, a los cursos alternativos de acción, proyectar las experiencias, sentimientos y reacciones de otros en consecuencia desarrollar la posibilidad de solucionar problemas, utilizar su imaginación para fantasear y recrear la realidad (Tough, 1996).

El rol del maestro desde la perspectiva Interaccionista

La potenciación del lenguaje que el niño realiza a través de su vida se da fundamentalmente gracias a la *interacción social*, considerada ésta como la matriz del desarrollo y del aprendizaje y el vehículo fundamental para brindar ayuda. La interacción “facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño convirtiéndose en un aspecto esencial para el aprendizaje o para el progreso del conocimiento” (Gartón, 1994, p. 23), para que ello sea posible, es necesario que tal interacción se estructure de manera colaborativa y bidireccional orientada hacia la internalización de los conocimientos y que tales conocimientos generen constantemente nuevos conflictos socio-cognitivos o problemas exigentes y desafiantes que dinamicen el proceso de construcción de los mismos.

Dado el carácter social de éste proceso, se deduce entonces que el proceso de enseñanza aprendizaje es en esencia interactivo. De esta manera, la ayuda o apoyo que el adulto brinde al niño dentro de la Zona de Desarrollo Próximo le permite pasar de un aprendizaje tutorado a un aprendizaje autorregulado, en donde el niño tiene la oportunidad de participar más allá de sus propias capacidades en contextos colaborativos. La ayuda consiste entonces, en “procesos tutoriales que hacen del novato un sujeto capaz de resolver un problema, terminar una tarea o alcanzar una meta que, sin ayuda, hubiera sido incapaz de sobrepasar” (Bruner, 1986, p. 263)

Con base en este marco, se plantea la preocupación por una **didáctica**¹⁰ que favorezca la interacción y la construcción de significados, que surja del análisis de los contextos, que tenga un referente teórico orientador articulado a la práctica y, en especial, que se pregunte por el por qué y el para qué de las acciones, en donde la pregunta por el cómo y el qué se resignifiquen en un contexto específico y una constante reflexión sobre la práctica. La didáctica entonces, se asume como

un campo de acción, reflexión y recontextualización de saberes pedagógicos y disciplinares. En consecuencia, las propuestas didácticas no pueden ser consideradas como algo neutro que se ajusta a cualquier dinámica de interacción en el aula, sino que su concreción depende de los determinantes particulares del contexto, de las intencionalidades que orientan la enseñanza y del la naturaleza de los objetos de estudio que aborde (Rincón, 2009)

De esta manera, esta reflexión implica asumir la práctica pedagógica y las propuestas didácticas que de allí surjan, como un proceso de investigación y no de aplicación, en la medida en que se parte del reconocimiento, interpretación y reflexión permanente de una realidad para comprenderla y transformarla a través de acciones intencionales.

10 Esta elaboración fue producto de la investigación: Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en 2008 por el grupo de investigación del que hacemos parte: Comunicación y lenguaje de la UPN

Perspectiva metodológica

La opción metodológica que enmarca esta investigación es de carácter cualitativo interpretativo a través de la cual se analizan, interpretan y caracterizan las prácticas pedagógicas de las maestras, la realidad de los escenarios educativos y de las infancias que les configuran al reconocer las dinámicas del lenguaje en contexto y la incidencia del sistema didáctico. 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.

Maestras titulares, egresadas de la universidad; maestras en formación, que realizan sus prácticas en las instituciones donde laboran las egresadas y maestras investigadoras de la universidad, independientemente de sus roles lograron establecer un intercambio legítimo entre pares, en una dinámica colaborativa de reconocimiento por el otro, su saber y su experiencia.

Hallazgos

Las prácticas pedagógicas de las egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, son ante todo reflexivas.

La capacidad reflexiva que caracteriza las prácticas de las egresadas es promovida desde tres campos: el formativo, desde la universidad; el profesional, desde las instituciones de desempeño laboral y el personal, desde sus historias y contextos. El primero, moviliza la construcción de saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares, la formación como sujeto social y político y la mirada crítica sobre la realidad. El segundo, la construcción de saberes basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, estableciendo nexos entre el saber hacer y el saber ser. Y el tercero, el personal, los saberes sociales construidos a lo largo de su historia.

En el contexto de la Escuela Maternal, en cuanto institución organizada con dinámicas laborales democráticas y participativas, se abre la posibilidad de reflexionar sobre lo que las maestras realizan, cómo lo realizan, por qué y para qué lo realizan; lo que está dado por los espacios de interlocución que promueven los diferentes proyectos

de investigación en los que se encuentran involucradas las egresadas; así como por la actitud de pregunta, cuestionamiento y proactividad que han configurado a lo largo de la formación profesional, reconociendo que es una capacidad que se “forma” y no está *per se* a la condición de ser maestro.

En este sentido y de manera concreta se pudo reconocer cómo las egresadas al reflexionar sobre lo que se hace, lograron resignificar su perspectiva inicial del lenguaje, según la cual éste se asumía sólo desde el sistema lingüístico, como habla. Hoy dicha postura se ha modificado y se evidencia en los conversatorios, en las sesiones de retroalimentación de la investigación, en la configuración didáctica¹¹ que subyace en sus planeaciones y en el desarrollo de sus secuencias didácticas¹², intentando ser más flexibles, reflexivas en la forma como hacen contacto con los niños, como estructuran las preguntas, en la posibilidad de aprender a callar y a escuchar la voz del niño, pues de manera intencional, las maestras buscan potenciar con los niños menores de cinco años la construcción de sentido a partir de un trabajo sistemático en torno al gesto, la representación enactiva e icónica, pues muchos de los niños y niñas con los que interactúan aún no hablan de forma completa y se apoyan en estos sistemas de representación¹³.

Obviamente la palabra continua siendo el centro de su configuración de mundo, por ello en estas edades es fundamental que la maestra trabaje de manera reflexiva e intencional el préstamo de voz, pues es ella quien más la emplea y primordialmente de manera lúdica a través de juegos de lenguaje, que implican el contacto físico, visual con el niño y la niña. De esta forma, se va andamiando la construcción simbólica del mundo. Así, es la maestra quien interpreta y da significación a las acciones del niño, es decir, le hace un préstamo de conciencia, permitiéndole establecer relaciones entre sus

¹¹ **Configuración didáctica**, entendida como la manera particular como el docente favorece los procesos de construcción de conocimiento. La configuración didáctica se encuentra determinada por los tipos de preguntas y los procesos interactivos, cognitivos y metacognitivos que se proponen (Litwin: 2000).

¹² **Secuencia didáctica**, entendida como “Un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura con...objetivos concretos...determinados materiales, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos...[y] determinadas expectativas del enseñante respecto a las actuaciones del alumno” (Coll citado por Rincón 2003:55).

¹³ Bruner (1989) plantea **tres modalidades de representación** que evolucionan progresivamente, sin que ello implique una secuencia lineal de etapas. Estos sistemas son: la representación enactiva, que implica conocer cosas por medio de acciones; la representación icónica, la cual supone la posibilidad de pensar en los objetos a través de un dibujo o una imagen sin necesidad de actuar sobre ellos; y la representación simbólica, que plantea la posibilidad de traducir la experiencia en términos lingüísticos y es de carácter arbitrario, ya que el código simbólico que la representa no corresponde directamente con la realidad.

acciones y las respuestas del adulto. Es el adulto quien le enseña los modos de acción con los objetos de su cultura y uso de los mismos en interacción con los otros.

Se reconocen y desarrollan escenarios pedagógicos que potencian la oralidad al promover la escucha y el diálogo

Cabe reconocer cómo las prácticas pedagógicas de las egresadas si bien se configuran a partir de sus experiencias y de la interrelación con sus pares, éstas también hacen parte de un sistema didáctico¹⁴ que a la vez potencia la oralidad en los niños y las niñas. Dicho sistema promueve contextos comunicativos en los que la escucha y el diálogo son protagonistas, en los cuales los niños y niñas tienen un estatus de interlocutores activos al promover la reciprocidad, al posibilitar la expresión del pensamiento, en los que se rescata su capacidad de asombro, su curiosidad y su permanente interrogación por el mundo que les rodea. Dichos escenarios tienen una altísima incidencia en el desarrollo holístico de los niños y son: la asamblea, los rincones y los proyectos de aula.

La asamblea, que puede ser vista como actividad provocadora, que da pie a la organización del trabajo pedagógico, como ocurre en los centros de AeiTu o como la posibilidad de dar cuenta de las experiencias vividas y la reconstrucción de eventos o como espacio de encuentro que facilita la resolución de conflictos, como ocurre en la Escuela Maternal. De esta manera se potencia la posibilidad de los niños de construir la subjetividad e intersubjetividad en tanto se estrechan los vínculos y se posibilita el encuentro con el otro para desde allí construir confianza. Es un escenario para hablar sobre los niños, sus actitudes, lo que ellos mismos perciben de sus compañeros y lo que las maestras perciben de cada uno. Es un espacio para llegar a acuerdos, descubrir que hay cosas que se deben y otras que no se deben hacer, lo cual dota de sentido su mundo social. Es también un escenario para organizar la experiencia desde el lenguaje, tanto desde lo que se vive fuera del jardín infantil como lo que acontece en la vida en el aula. Es una oportunidad para proponer el trabajo, para recordarlo y para concertarlo.

¹⁴ **sistema didáctico** el cual, de acuerdo con Brousseau (1981), se encuentra constituido por la compleja red de interacciones que se dan entre docente, estudiantes y objeto de conocimiento. En este sentido “los sujetos y sus acciones no se estudian de manera aislada, sino en interacción con los otros, mediante las reacciones que sus acciones pueden producir en esos otros” (Ávila: 2001:3)

En este marco, el principio de reciprocidad, también permite la construcción de realidad, gracias a la imaginación y la resignificación de objetos, roles y espacios. Ello se evidencia, de manera especial, a partir del juego que se promueve en *los rincones*, escenarios pedagógicos de los centros AeioTu que invita a los niños a interactuar, las maestras lo diseñan, los niños participan de este diseño intencionado por parte de las maestras e interactúan con los objetos que han sido dispuestos y desde allí la interacción comunicativa no se hace esperar entre los mismos niños, los niños con la maestra.

*Los proyectos de aula*¹⁵ llevados a cabo en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, son propuestas pedagógicas que potencian de manera sustancial situaciones comunicativas que dan lugar al diálogo, la narración, la argumentación, la explicación y la descripción. Así, la obra del escultor y arquitecto Antoni Gaudí, la problemática de contaminación ambiental, la pregunta por los aviones y el deseo de viajar, las situaciones vividas por Simón el bobito, de Rafael Pombo, se constituyen en intereses alrededor de los cuales se desarrollan los proyectos de aula y se potencia la oralidad.

Se proponen prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la oralidad al potenciar la función cognitiva del lenguaje y el desarrollo de diversos géneros discursivos

A nivel cognitivo las maestras centran su andamiaje en la interacciones orales con los niños y las niñas a través de las preguntas de indagación, la progresión temática, la búsqueda de desarrollos nocionales, conceptuales, para situar lo que se va aprendiendo del mundo natural, cultural, en clases y categorías, lo cual rompe con respuestas estereotipadas, que favorecen la resolución de problemas.

La pregunta también es usada con la intención de promover el conflicto socio cognitivo, propiciar la anticipación de los hechos y la identificación de saberes previos, como se puede apreciar en el siguiente diálogo:

¹⁵ Concebidos como “un proceso de construcción colectivo y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y la maestra hacen parte. En esa búsqueda de soluciones, el grupo se constituye en un equipo que investiga, explora, y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cuál el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras” Tomado del Proyecto Pedagógico de la Escuela Maternal UPN

Maestra: “¿Pero será que Simón el bobito va a pescar algo en el balde?”

Niños: Nooo”

Maestra: “¿Nooo?”

Maestra: “¿Por qué?”

Maestra: “¿Por qué no?”

Niño : “es muy boito”

Maestra: “es muy bobito” [Se oyen algunas risas de los niños y niñas]

La pregunta busca identificar los saberes y experiencias previos de los niños y a partir de sus respuestas la maestra busca complejizar sus construcciones, ampliarlas y conflictuarlas, con miras a un pensamiento categorial (no todo espacio con agua es propicio para pescar).

Maestra: “¿Pero él en el balde puede encontrar pescados?”

Niño: “Noo, en el ago”

Maestra: “¿En el lago!, ¿cierto? O en el rio, en el mar, ¿en dónde más?”

Niño: “En la agua”

Maestra: “En el agua, claro. ¿Será que en la piscina puede?”

Niño: “Si”

Maestra: “¿En la piscina será que se puede pescar?”

Niño: “En la mojarra”

Maestra: “Una mojarra, si, que rico. Pero Simón el bobito pasó horas y horas sentado pescando en el balde de mamá Leonor y no pudo pescar nada. Porque en un balde no hay pescados ¿cierto? Es que Simón es muy bobito”.

Así mismo, las prácticas pedagógicas de las maestras egresadas, favorecen el desarrollo de diversos géneros discursivos como la narración, la argumentación, la explicación y la descripción, a través del diálogo como protogénero del que se derivan los mismos, lo cual se concreta en la cotidianidad de las prácticas discursivas, que muestran su carácter complejo y diverso. No obstante, es importante reconocer que las situaciones comunicativas documentadas no tienen siempre una predominancia de género sino que éstos se presentan de forma interconectada y unos favorecen a los otros

y tal vez, en algunas situaciones comunicativas, se presenta predominancia de alguno de ellos pero rara vez de forma única.

A partir de sus saberes previos los niños infieren las consecuencias de los hechos, dando un argumento ante la pregunta de la profesora, quien permite que los niños establezcan conexiones con sus vivencias y hagan la intertextualidad, pero retoma el hilo conductor del diálogo en torno a la historia.

Maestra: “¡No! Simón el bobito se fue a asar un pastel de nieve! ¿Qué pasa si uno asa un pastel de nieve?”

Niño: “Se, se deite” (bajando el puño, como mostrando cuando algo se riega)

Niño: “Yo comí pastel en mi cumpleaños”

Maestra: “¿Tu comiste pastel en tu cumpleaños?”

Niño: “Se delite” (señala la imagen)

Maestra: “Si, pero este pastel no es como el pastel que tu comiste, este pastel (señala la imagen) era de nieve. ¿Cómo así de nieve?”

Sentido e impacto de la formación de maestros para la infancia que articula la investigación, la práctica pedagógica y el trabajo de grado

La investigación demostró que aporta sustancial y significativamente a la continua actualización de los espacios académicos, a la articulación entre investigación, práctica pedagógica y trabajo de grado gracias al uso con sentido de los diarios de campo de las maestras en formación. Con ellos se aportó a la investigación en oralidad como a los trabajos de grado¹⁶, a la posibilidad de configurar conocimiento pedagógico a través de permanentes procesos de reflexión, reescritura y lectura de la realidad educativa en el marco de la resolución de problemas.

Igualmente, se abre paso a la investigación como una estrategia de formación continua con los egresados por su carácter sistemático y riguroso que trasciende los convencionales cursos de capacitación, pues como lo plantean las egresadas, “a través de la investigación también se hace un préstamo de voz discursiva y pedagógica hacia

¹⁶ Dos trabajos de grado sustentados en Mayo de 2014 y que tenían como propósitos promover la oralidad a través de la construcción de textos orales con niños de 3 a 5 años y favorecer el diálogo y la escucha en el marco del trabajo por proyectos.

ellas por parte de las maestras en formación y los profesores de la universidad” que les posibilitan 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.

Bibliografía

- ÁVILA, Alicia.(2001).“El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana”.En: *Educación Matemática*. Vol. 13.Núm 3. Dic. 2001.Ed. Iberoamérica
- BAENA, Luis A.(1996).“Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua”.En: *Revista: Lenguaje*,24:2-10
- BAJTÍN, M.M.(1998).*Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. pp 248-290
- BRUNER, Jerome.(1986).*El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1987).*La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2001).*Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid:Alianza.
- CAMPS, A,(2004).*Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona:Grao
- CESTERO, Ana M.(1998). *Estudios de comunicación no verbal. De la investigación a la práctica en el aula*. España: Universidad de Alcalá.
- GARTON, Alison.(1994). *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós.
- GIROUX, H.(2003). *Pedagogía y Política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica*, Madrid, Buenos Aires: Amorrortu.
- GRAU, M. & Vilá, M. (2005). “La competencia prosódica y la comunicación no verbal”. En: M. Vilá (coord.), C. Ballesteros, J. M. Castellá, A. Cros, M. Grau y J. Palou: *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. España: Grao.
- GUTIÉRREZ, Y.(2009). “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media”, En: M. E. Rodríguez (Comp.): *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura*, 35-52, Bogotá: Fondo de Publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- HERNÁNDEZ, F., Sancho, J. y RIVAS, J. (compiladores). (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación”, En: *Educación: Siglo XXI*, 26, 85-118.
- JAIMES, Gladys. (2008). *Aprender a Dialogar en el preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____ (1994). El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura, Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- JAIMES, G. RODRÍGUEZ M.E. (2006). “El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y sociocultural” En: *Revista Oralidad*, Cuba: Editorial pueblo y educación
- JOLIBERT, J. (1999). “La Didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación”,

En: Transformar la formación docente, Chile: Santillana

- LERNER, D.(1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula. Cuadernillo No 3:Temas de educación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- LITWIN, Edith. (2000).*Las Configuraciones Didácticas. Una Nueva Agenda Para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LARROSA, Jorge.(2000).*Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas, Venezuela, Buenos Aires, México: Ediciones novedades educativas.
- LOMAS, Carlos.(2006).*Aprender lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Bogotá: Magisterio.
- LÓPEZ,Nelson.(1996).*Retos para la construcción curricular: De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá:Magisterio.
- LURIA, Alexander. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MARCELO,Carlos y LÓPEZ, J.(1997).*Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel
- MORALES, R. BOJACÁ, B.(2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- NÚÑEZ, M.P.(2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- REYES, Yolanda: “Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político. Entrevista a Yolanda Reyes.27 de Agosto de 2008. 29 Oct 2014. Consultado el 15 de Mayo de 2013.Disponible en http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/arte_y_literatura/entrevista_yolanda_reyes.html
- RINCÓN, G. (2006). *¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua?* Versión revisada y recortada, de una ponencia presentada como videoconferencia para el Congreso de Didáctica de la lengua y la literatura efectuado en Sonora-México
- 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”. En: *Revista lenguaje*, volumen 35, numero 2, 137-166
- _____. (2008). “Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva”, En: *Revista Enunciación*, 13, 95-109
- RODRÍGUEZ, M.E.(2002).*Formación, interacción, argumentación*.Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- SHÖN,D.(1987).*La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- TORRADO, M. C. “Retos para las políticas públicas de primera infancia”, En: *Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia*. Consultado el 16 de Junio de 2013. Disponible en: <http://www.equidadparalainfancia.org/retos-para-las-politicas-publicas-de-primera-infancia-653/index.html>.

- TOUGH, Joan. (1989). "El uso del lenguaje en los niños", En: Tough J: *El aprendizaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- TUSON, Amaparo. (2001). "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso", En: Carlos Lomas (Comp): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- , (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- WERTSCH, J.(1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.