



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

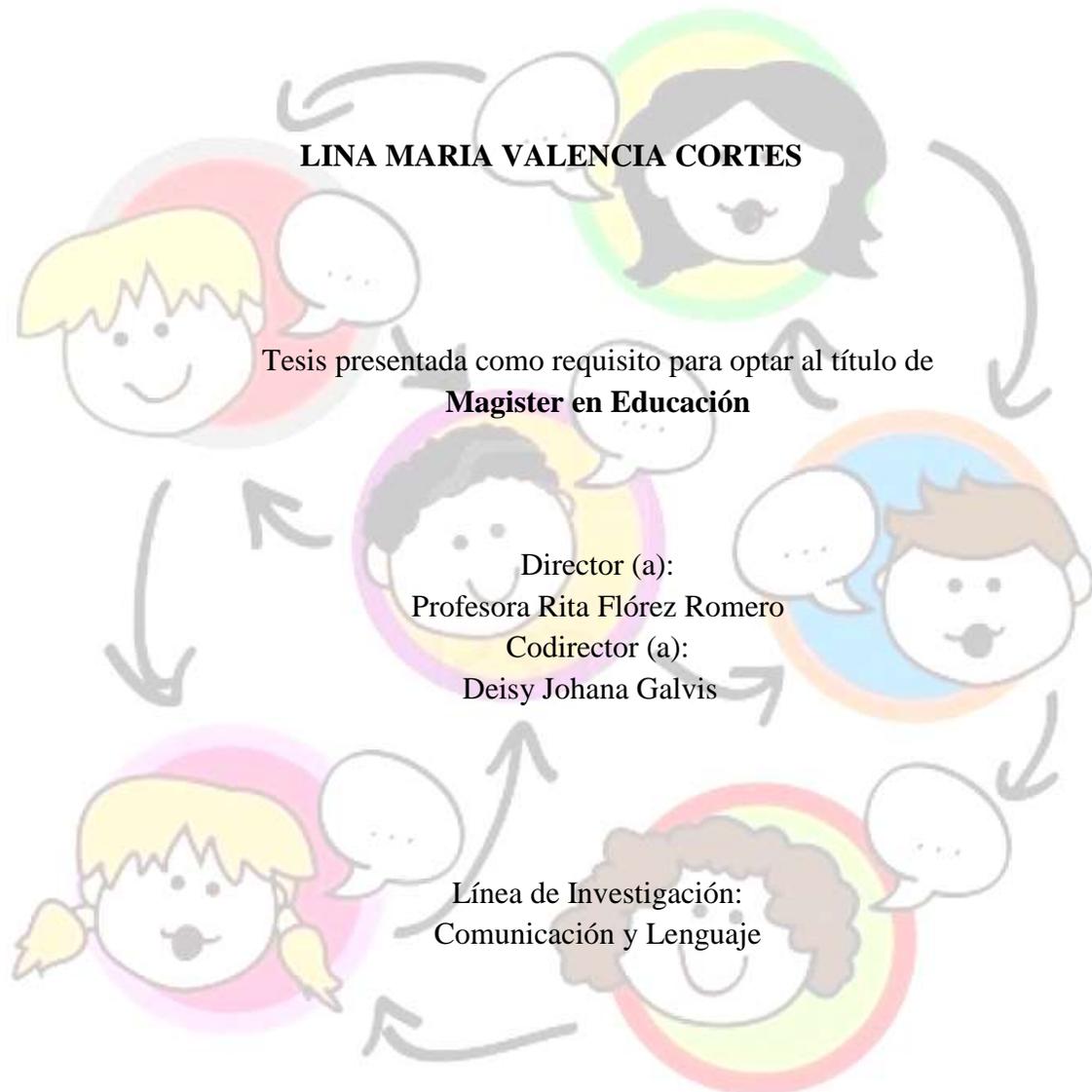
**PALABRAS VAN Y VIENEN:
CONVERSATORIOS SOBRE LA ORALIDAD CON MAESTRAS DE PRIMERA
INFANCIA.**



LINA MARIA VALENCIA CORTES

Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia
2014

**PALABRAS VAN Y VIENEN:
CONVERSATORIOS SOBRE LA ORALIDAD CON MAESTRAS DE PRIMERA
INFANCIA.**



Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia
2014

“La palabra humana es más que simple vocabulario.

Es palabra y... acción.

Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad.

En las culturas del silencio, las masas mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, por ende se les prohíbe ser”

Freire, 1990

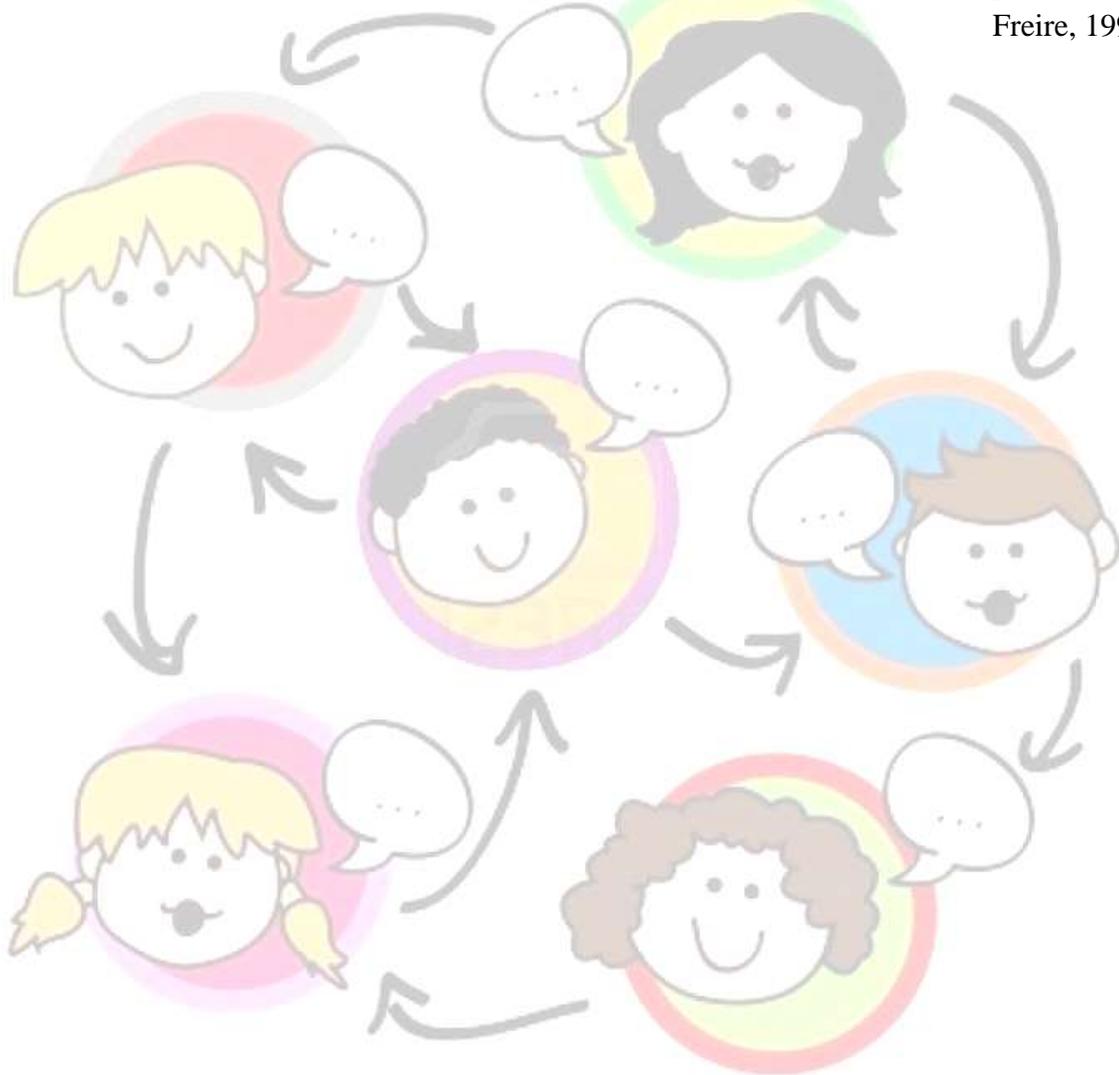
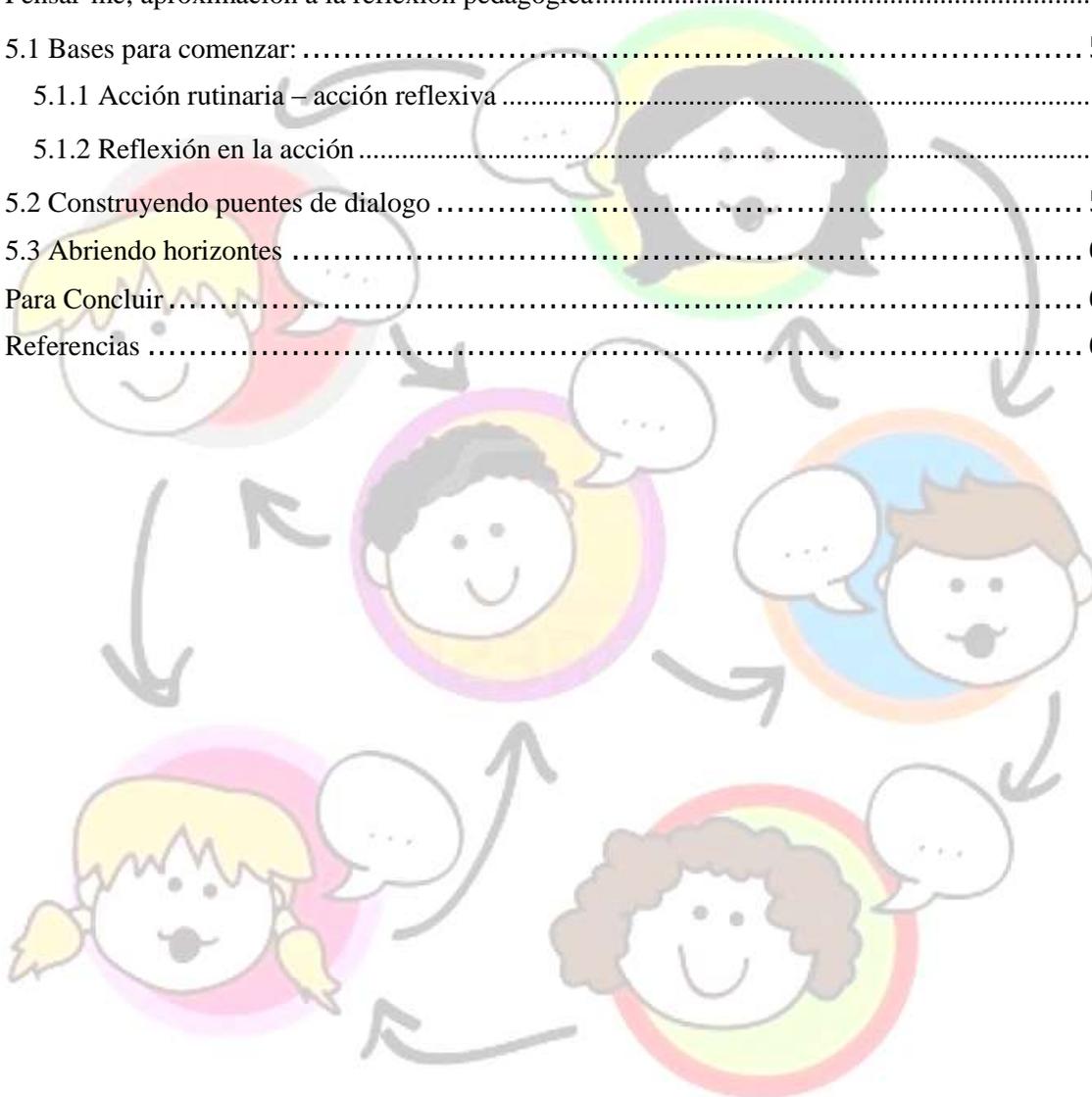


Tabla de contenido

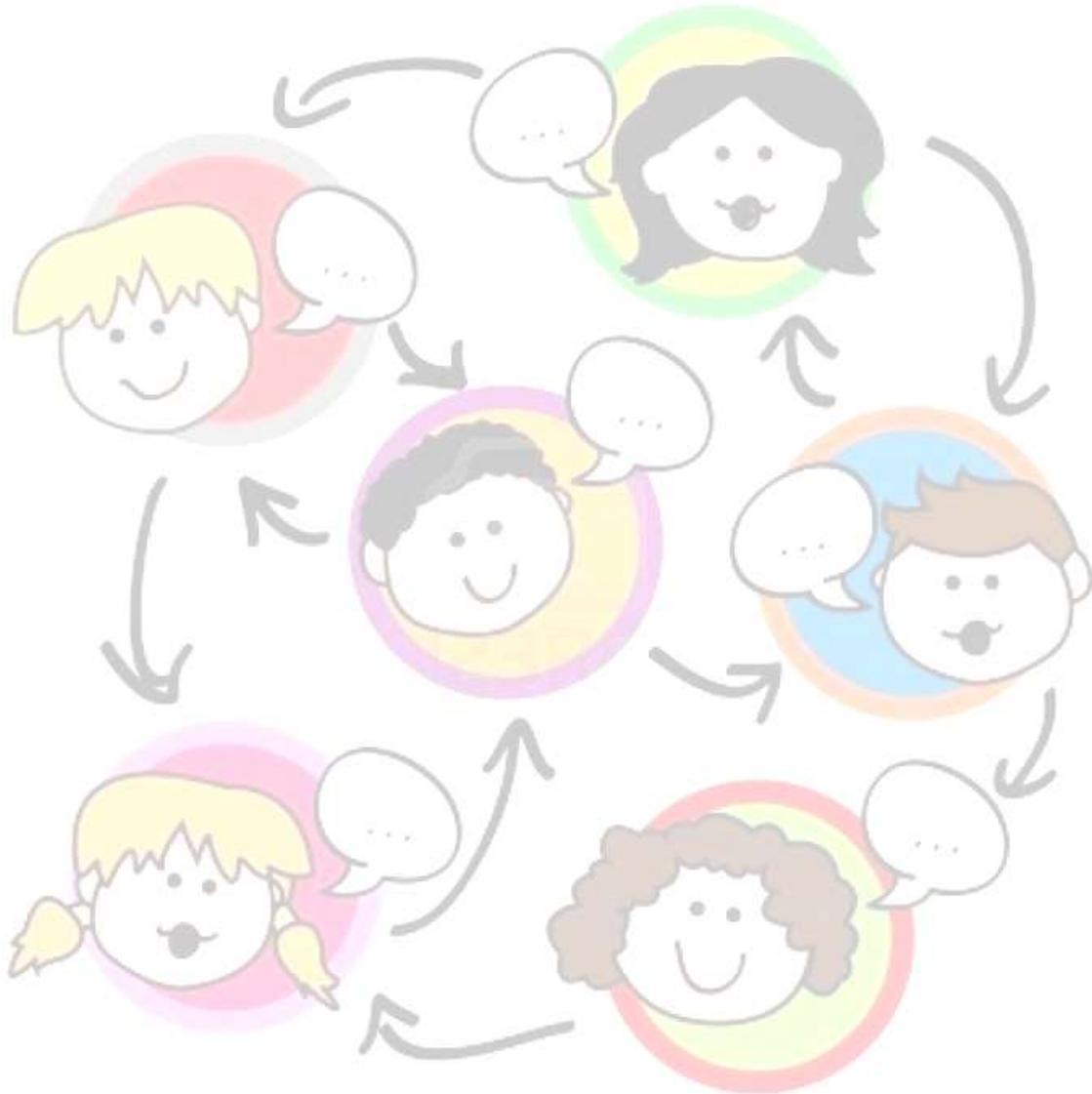
El Principio De Una Idea: A modo de introducción.....	9
Problema.....	11
Antecedentes de Investigación	15
Justificación	19
Objetivo General	21
Metodología	22
Una Breve Explicación Para Leer Este Texto	26
1. Quienes conversamos; Caracterización de las maestras participantes.....	27
2. El cuerpo que habla	31
2.1 Bases para comenzar:.....	31
2.1.1 Comunicación no verbal, algunos conceptos:	31
2.1.2 Funciones de la Comunicación no verbal.....	33
2.2 Construyendo puentes de diálogo:	33
2.2.1 Comunicación no verbal en el aula.	34
2.2.2 Los niños y las niñas; comunicación no verbal en el aula.....	35
2.2.3 Rutinas y contextos	37
2.3 Abriendo horizontes:.....	38
3. Yo, maestra; la palabra en la educación inicial.....	40
3.1 Bases para comenzar:	40
3.1.1. La importancia de la oralidad en educación inicial.....	40
3.1.2 Etapas del desarrollo lingüístico de los niños y niñas.	41
3.1.3 ¿Para qué hablamos en la escuela?.....	43
3.1.4 El papel de las maestras	44
3.2 Construyendo puentes de diálogo:	45
3.3 Abriendo horizontes:.....	46
3.3.1 Importancia del uso consciente	46
3.3.2 Compañeros inseparables; aprendizaje y lenguaje.	47
4. Entre los documentos y las prácticas: el reto de los maestros y maestras.....	49
4.1 Bases para comenzar.....	49
4.1.1 Qué se dice en relación al lenguaje?	49
4.1.2 Lineamiento y práctica docente.....	50

4.2 Construyendo puentes de diálogo:	51
4.2.1 Acciones pedagógicas:	51
4.2.2 Institucionalidad y quehacer docente	52
4.2.3 Mecanismos de seguimiento	54
4.3 Abriendo horizontes:.....	55
5. Pensar-me; aproximación a la reflexión pedagógica.....	57
5.1 Bases para comenzar:	57
5.1.1 Acción rutinaria – acción reflexiva	58
5.1.2 Reflexión en la acción	58
5.2 Construyendo puentes de dialogo	59
5.3 Abriendo horizontes	61
Para Concluir	62
Referencias	63



Lista de Gráficos

Gráfico 1. Funciones del lenguaje según Halliday 41
Gráfico 2. Desarrollo comunicativo del niño de 1 a 12 meses..... 42
Gráfico 3. Desarrollo comunicativo del niño de 1 a 5 años..... 43



Resumen

El proyecto de investigación “Palabras van y vienen; conversatorios sobre oralidad con maestras de educación infantil”, se realizó con 15 maestras de educación inicial, específicamente maestras de niños y niñas de sala materna, caminadores y párvulos de 5 jardines diferentes los cuales son administrados por una caja de compensación familiar.

Se indago acerca de las creencias y conocimientos que tenían las maestras del lenguaje oral, ya que partiendo de allí es que se ellas configuran las acciones a emprender en su práctica cotidiana con los niños y niñas, luego de esta indagación se consolidaron espacios de reflexión en los que las maestras por medio de su discurso revelaron sus construcciones en relación a diversos conceptos del lenguaje oral.

La metodología implementada para el desarrollo del proyecto fue la Investigación Acción Pedagógica, planteada por Rafael Ávila, inicialmente se realizó el **Diseño de los encuentros y la argumentación teórica**; en esta fase se realizó una aproximación desde la teoría al tema de la oralidad y reflexión de las prácticas pedagógicas, luego de ello se realizó la **ejecución**; en cinco encuentros 1. Quienes conversamos; caracterización de las maestras participantes, 2. El cuerpo que habla, 3. Yo, maestra; la palabra en la educación inicial. 4. Entre los documentos y las prácticas: el reto de los maestros y maestras, 5. Pensar-me; aproximación a la reflexión pedagógica. Finalmente se dio la etapa de **consolidación** en la cual se analizaron los resultados y se emitieron algunas recomendaciones para las maestras y sus acciones sobre la oralidad con los niños y las niñas.

En las conclusiones y recomendaciones se llegó a reconocer que el lenguaje es un instrumento fundamental en el desarrollo de las actividades diarias con los niños y niñas, ya que es el puente mediador y constructor del conocimiento y las relaciones personales en todos los contextos, también se visibilizó la necesidad de generar espacios en los que las maestras se sientan cómodas para decir y ser ellas mismas, situaciones en las que puedan comentar y construir junto con otras maestras una pequeña comunidad de discusión, encaminada a nutrir las prácticas, concepciones y creencias a cerca de un tema determinado, finalmente y como eje transversal del estudio se evidenció la necesidad de llevar a las maestras a una práctica reflexiva, la cual por medio del análisis regular lleve a la toma de decisiones que permitan transformaciones de fondo en su quehacer.

Palabras clave: Educación Inicial, Lenguaje oral, Reflexión Pedagógica, maestras.

Abstract

The research project "Words come and go; talks about orality with kindergarten teachers" was held with 15 early childhood education teachers, specifically from nursery, toddlers and kindergarten levels from 5 different kindergartens which are managed by a NGO.

Beliefs and knowledge the teachers had about of oral language were inquired, because they are the starting point from their daily professional actions are set. After this inquiry a series of reflection spaces were consolidated where the teachers revealed their constructions in relation to various concepts of oral language.

The methodology used to develop this the project was Pedagogical Action Research, raised by Rafael Avila. Initially, the **meetings design and the theoretical argumentation** were made; at this stage an approach from the theory to the issue of orality and to the reflection on teaching practices was made. After that, the **execution** was carried out in five meetings: 1. Who talks: characterization of the participating teachers, 2. The body that speaks, 3. I, the teacher: words in early education, 4. Between documents and practices: the challenge for teachers, 5. Think-of-me: approach to pedagogical thinking. Finally, the **consolidation** stage took place in which the results were analyzed and some recommendations for teachers and their actions on orality with children were provided.

In the conclusions and recommendations it is recognized that language is an essential tool in the development of daily activities with children, since it is a mediator bridge and a constructor of knowledge and relationships in all contexts. It was also made visible the need to create spaces where the teachers could feel comfortable to say and be themselves, to generate situations where they can discuss and built, with other teachers, a small discussion community, aimed at nurturing practices, conceptions and beliefs about specific topics. Finally, as a cross-cutting focus of the study, the need to take the teachers through a reflective practice emerged. This reflective practice, through a constant analysis, should lead to decisions that allow fundamental changes in their work.

Keywords: early education, oral language, Reflection Education, teachers.

El Principio De Una Idea: A modo de introducción

Canta, Baila, escucha,
Y recuerda las dulces palabras,
Que ya están de vuelta,
Para acompañarte toda la vida.

Evelio Cabrejo

La oralidad permea cada uno de los espacios de nuestras vidas, está presente en cada momento, visibiliza nuestras ideas, sueños y aspiraciones; la palabra dicha nos une a los demás; esta fue por muchas épocas la única manera de mantener las culturas, las tradiciones y las comunidades. La palabra es entonces un medio que moviliza los espacios de los seres humanos, contribuye a la integración y sostiene nuestras relaciones sociales. La oralidad es entonces un tema que atraviesa la existencia desde el inicio mismo de esta.

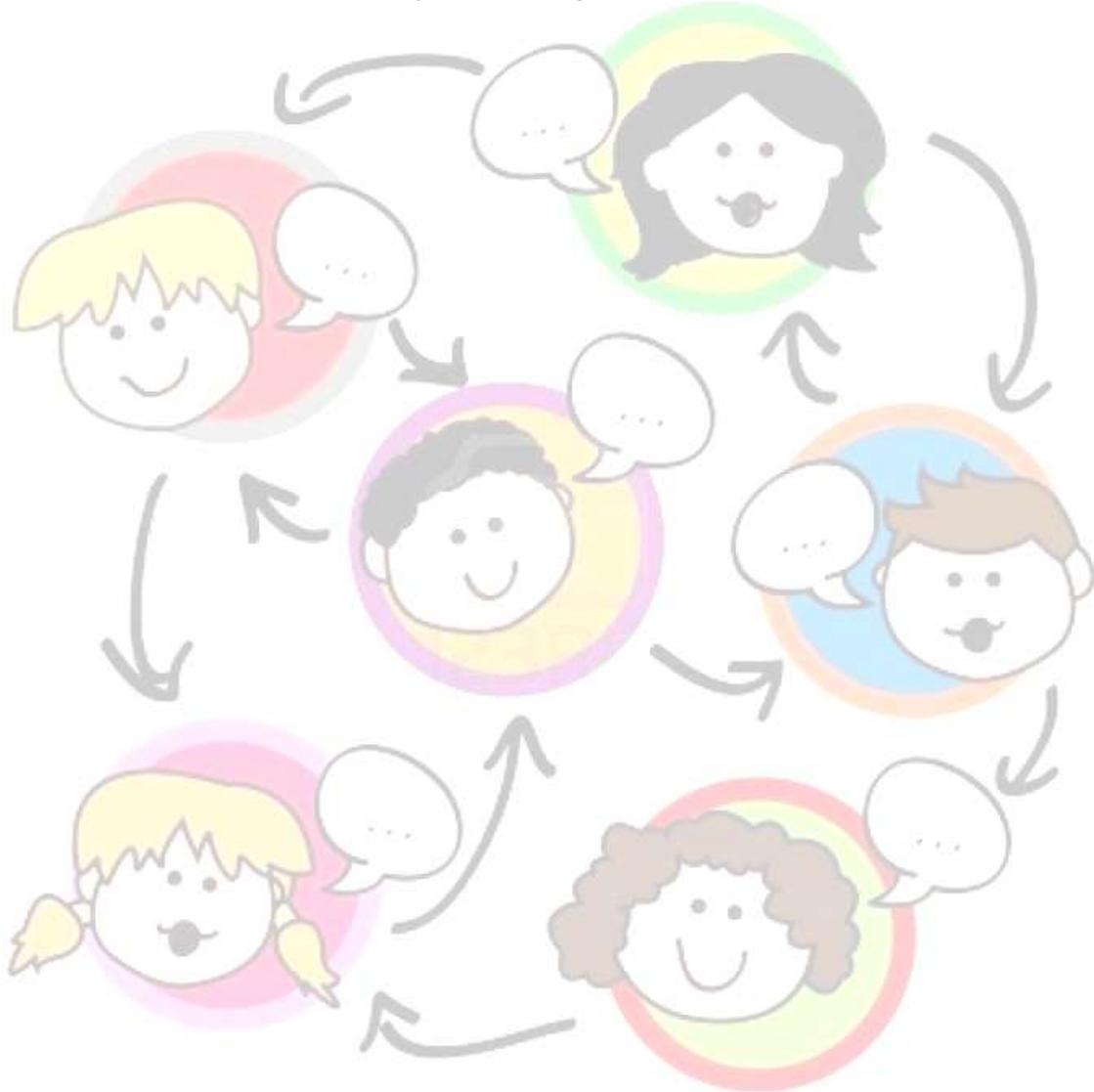
Según Margarita Cabezuelo (2005), *“el ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%.”* (p.9) Estos porcentajes muestran claramente como las destrezas orales son más practicadas por los individuos que las escritas, es así como se evidencia la necesidad y la relevancia de realizar un estudio relacionado con la oralidad, en este caso particular; la oralidad de los niños y las niñas desde sus inicios, pero desde la mirada de sus maestras, puesto que ellas día a día aportan a su construcción desde la interacción diaria y constante con los niños y las niñas en los espacios educativos.

En estos tiempos, muchos niños y niñas - en sus primeros años - no se encuentran con sus familias tiempo completo, ya sea por el trabajo de sus padres o por las dinámicas sociales propias, desde las más tempranas edades se dirigen a jardines infantiles o espacios de cuidado alternativos, tanto en hogares infantiles como en jardines de entidades públicas y privadas. En estos escenarios la edad mínima de ingreso son los 6 meses de edad, y son recibidos por maestras que se encargan de ellos por más de 7 horas al día.

Al iniciar la práctica pedagógica, en mi carrera universitaria, pude ver como los niños más pequeños ingresan en espacios de cuidado, algunos afortunados con maestras amorosas y otros no tanto, con maestras un poco más distantes. En observaciones varias siempre fue para mí un gran interrogante el trabajo de la palabra dicha con estos niños tan pequeños, y sobre todo cómo las maestras asumían de maneras diversas sus encuentros con esas primeras palabras de los niños y las niñas, con sus construcciones de códigos formales para entablar comunicaciones con su entorno.

El Principio De Una Idea: A modo de introducción

En este trabajo será posible visibilizar, por medio de conversatorios con maestras de niños y niñas de sala materna, caminadores y párvulos (niños entre los 6 meses y los 3 años), algunos conceptos relacionados con el lenguaje oral en la educación inicial, partiendo de las narrativas propias de las maestras, sus historias y su quehacer diario en el aula. Se pretende oír atentamente y hablar constructivamente con las experiencias de estas maestras, con el fin de posibilitar un tejido colectivo de posibilidades para el trabajo del lenguaje oral en los primeros años de vida de los niños y niñas en el jardín infantil.



Problema

“Liberemos, liberemos la oralidad, siempre quedará algo de todo esto.
Porque la oralidad es la voz, el cuerpo, la respiración, los pulmones
que se expanden, el grito primigenio...
Es también el pensamiento que se busca, se palpa y se forma
enfrentándose a lo que es diferente de sí mismo.”
Best.

Es de vital importancia para el maestro reflexionar en su diario vivir. Por medio de las experiencias y su repaso, es posible generar cambios y mejoras en el quehacer cotidiano; es así como en el desarrollo de sus prácticas habituales y en el cuestionamiento de las mismas, el maestro va generando nuevos conocimientos acerca de sí mismo, de su entorno y del rol que juega en el espacio en el que se desenvuelve a diario

En la reflexión y la pregunta constante del maestro por y desde el contexto en que se encuentra desarrollando sus actividades, por su quehacer, por los sujetos implicados en los procesos y sus aportes e incidencia en los mismos; encontramos una riqueza inmensa en cuanto a las contribuciones que genera en el proceso formativo tanto individual como colectivo de quienes se ven afectados por su labor. Genera en ellos otras formas de ver la vida cotidiana, a partir de la potenciación de sus capacidades y la observación de sus necesidades, además de evidenciar las posibilidades de mejoramiento de los procesos en los que está involucrado. En palabras de Freire (1997) *“la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría-Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”* (p. 24).

A lo largo de mi práctica como docente de educación inicial ha sido para mí un punto importante de trabajo el ámbito de la comunicación y el lenguaje, teniendo en cuenta que cómo lo menciona Halliday (1982) la lengua *“es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores”* (p. 18). Además es en estos primeros años de vida en los que se están cimentando las bases que favorecerán su desarrollo social, su conocimiento e interpretación del mundo y su autonomía.

El lenguaje estructura nuestras formas de pensamiento, nos dicta cuales son las maneras en las que entendemos el mundo, nos relacionamos con él y como lo transmitimos a los demás. Como lo señala Walter Ong (1987), *“el habla es inseparable de nuestra conciencia”*(p. 38). La oralidad nos permite generar destrezas comunicativas y cognitivas las que están

relacionadas con el intercambio oral que se hace con los otros en un contexto en el espacio y en el tiempo.

Ong (1987) también señala que *“La oralidad, es la forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano”* (p. 21). Es así como se hace importante reflexionar sobre la misma, si bien, esta se da de manera espontánea en los primeros años de nuestras vidas, se va perfeccionando con el contacto que tenemos con los demás, y se va haciendo especializada cuando hablamos acerca de las disciplinas en las cuales nos inscribimos al entrar al ámbito académico superior.

A través de la oralidad se construye la identidad y la cultura - como lo podemos apreciar en culturas ancestrales que han permanecido vivas por medio de la transmisión verbal de su cosmovisión, por esta razón es tan importante en la vida de los seres humanos, ya que sin ella, no podríamos conformar tanto la propia identidad como la identidad que tenemos con el grupo humano al que pertenecemos; cada lengua es la transmisión de una serie de operaciones mentales que engendra la forma psíquica de cada individuo que la adquiere. *“El lenguaje es la matriz de la construcción del sujeto humano y se convierte en compañero interno para toda la vida”* (Cabrejo, 2004, p. 107).

La oralidad hace parte importante de los procesos básicos de comunicación entre los seres humanos, y teniendo en cuenta que la comunicación es un proceso que facilita que los seres humanos establezcamos un tejido cultural, social y político, además *“que permite al individuo acceder al mayor número posible de conocimientos y de experiencias”* (Frabboni y Bertolini, 1990. p.61) es trascendental que como maestros y maestras de educación inicial entendamos la importancia de las propuestas comunicativas que desde el aula se plantean, ya que ellas inciden de manera crucial en el presente y futuro de los niños y las niñas como sujetos de lenguaje, que sean capaces de expresarse libremente, de aprender y de tomar decisiones de manera autónoma.

Vale la pena señalar la importancia del papel del maestro y maestra en la potenciación de la capacidad comunicativa que tienen los niños y las niñas, ya que el desarrollo del lenguaje y la comunicación *“no depende de los esfuerzos individuales de los niños, sino de lo que su ambiente social y cultural les ha brindado o negado durante los primeros años de vida”* (Reyes, 2008, P.5), es así que el desafío para quienes nos encontramos a diario con ellos es muy alto, puesto que de las experiencias enriquecedoras que se les brinden en el aula dependerá la construcción del conocimiento sobre sí mismos, su entorno y su cultura.

Paradójicamente, la oralidad, que posee tantas características relevantes como las anteriormente mencionadas, es el que menos recibe atención y pasa inadvertida en la educación inicial. Se asume y exige a los niños y niñas esta competencia partiendo de la forma natural en la que se llega a ella pero tomándola como el simple hecho de hablar,

como lo mencionan Casanny, Luna y Sanz (1998) *“la función tradicional de la escuela , en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer y a escribir (...) la habilidad de la expresión oral ha sido la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lecto escritura”* (p. 134) .

En el Lineamiento Pedagógico de la Estrategia “De Cero a Siempre” (2014) se hace explícita la diferencia de aproximaciones al lenguaje oral que hay en nuestro país y como estas afectan de manera clara el desarrollo posterior de los niños y las niñas.

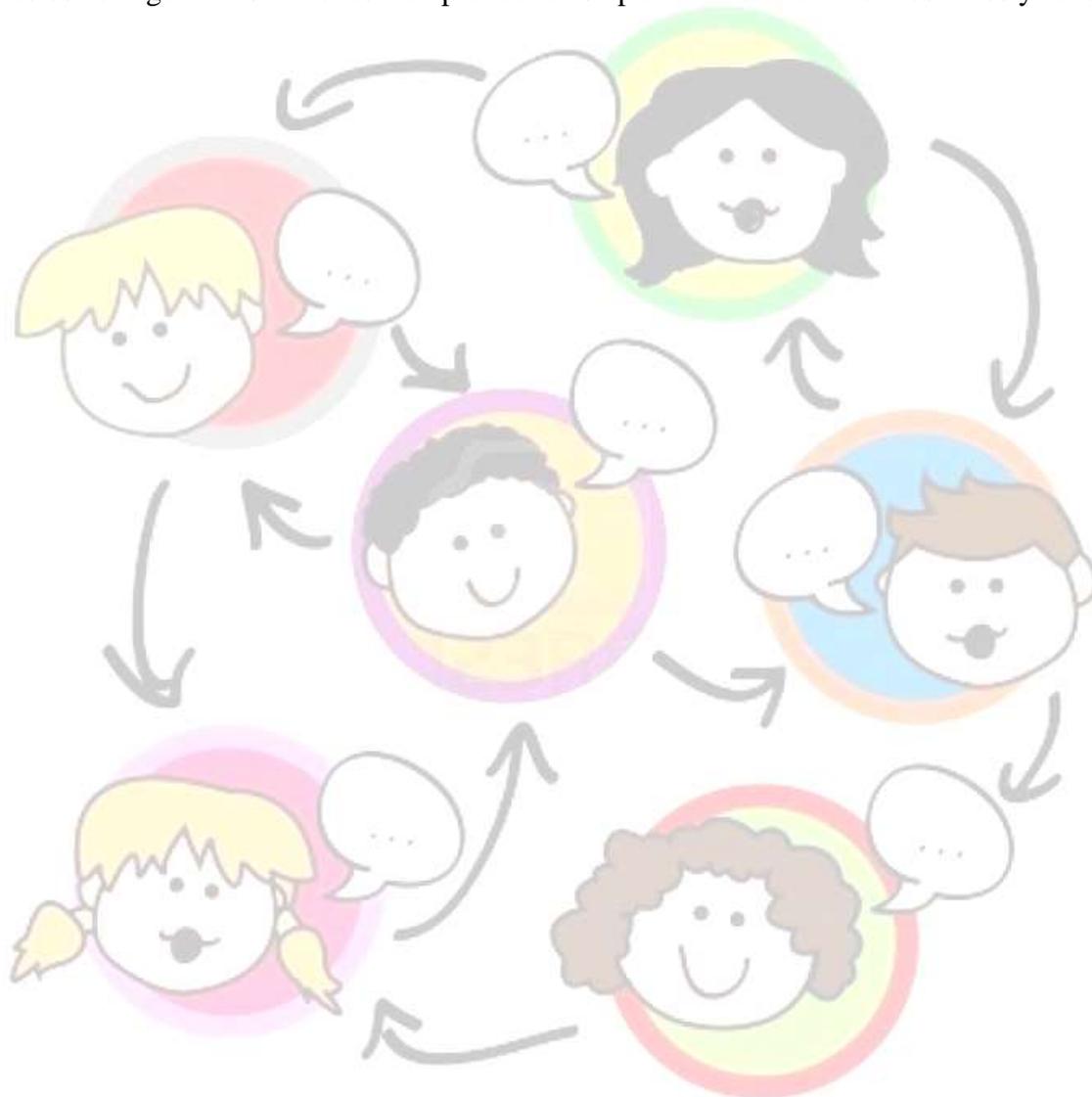
Muchas niños y niñas crecen circunscritos a un lenguaje utilitario, y a veces, en medio de un lenguaje que ha sido producto de situaciones de violencia que se han transmitido de una generación a otra, o de un lenguaje supuestamente “escolarizado” o estandarizado que desvaloriza la riqueza cultural de su tradición oral, que silencia sus juegos sus cantos, sus historias y sus particularidades. Entre quienes inician su vida entre voces e historias que les permiten organizar la experiencia y expresar sus sentimientos y sus sueños y quienes crecen con un lenguaje limitada a la comunicación inmediateista, se va abriendo una brecha desde la primera infancia que afecta las oportunidades de aprendizaje, de desarrollo y de expresión. (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2014. P. 18)

Además de lo anterior agrega que uno de los mayores problemas educativos en Colombia es *“esa inequidad en las “bases del lenguaje”, que influyen en la facilidad o la dificultad para manejar símbolos esenciales para el aprendizaje y para la vida emocional”* (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2014. P. 18) Es de estas posturas y de las observaciones que he llevado a cabo en mi propia experiencia pedagógica de donde nace la idea de realizar una investigación que se ocupe del lenguaje oral en educación inicial, partiendo de quienes se encuentran con los niños y niñas la mayor parte del tiempo en los jardines infantiles; las maestras.

Durante mi preparación en el pregrado como maestra de Educación Infantil, desarrollé prácticas pedagógicas en diversos espacios de la ciudad, con distintas edades y maestras titulares, quienes en sus prácticas y quehacer diario tenían formas diversas de acercarse a los niños y las niñas. Una de las observaciones más frecuentes fue la forma de abordar el lenguaje y la comunicación en el aula de clase, ya que la carencia de códigos formales – sobre todo en las etapas iniciales del desarrollo de los niños y las niñas – no permitía que muchas de ellas entablaran comunicación fluida con ellos y ellas. Una de las preguntas que siempre he tenido en mente es la que una maestra me hizo hace mucho tiempo en un salón de niños de sala materna (de 1 a 2 años) ¿con quién hablo si ellos no me entienden y no me responden?

Partiendo de ese cuestionamiento considero que es necesario que los maestros y maestras reflexionemos, sobre cómo se da el proceso de comunicación en el aula de clases, de

manera que nos permita asumir nuestro papel y articularlo con las diversas formas de expresión desde el lenguaje propio, el lenguaje de los otros y las distintas maneras de comunicación que tienen los niños y las niñas sobretodo en la etapa inicial de su aprendizaje, en el jardín de niños. Pero para llegar a esta reflexión es que se plantea el siguiente problema: es necesario indagar acerca de las creencias y conocimientos que se tienen del lenguaje oral por parte de los maestros y maestras, ya que partiendo de allí es que se estos configuran las acciones a emprender en su práctica cotidiana con los niños y niñas.



Antecedentes de Investigación

Luego de realizar una revisión de los antecedentes internacionales y nacionales fue posible encontrar algunos estudios relacionados con esta investigación, se presentan en dos aspectos importantes el primero relacionado con el lenguaje oral y la educación inicial y el segundo con la práctica docente en educación inicial y la reflexión sobre la misma.

a. lenguaje oral y educación inicial.

Inicialmente en el ámbito internacional, en Estados Unidos, la Profesora Barbara Wasik en su texto *“What teachers can do to promote preschooler’s vocabulary development: strategies from an effective language and literacy professional development coaching model”*,(2010) señala la importancia del vocabulario en las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas en edad preescolar ya que este tiene un papel fundamental en el aprender a leer. A lo largo del texto es posible evidenciar algunas habilidades y estrategias, basadas en el programa ExCELL - Exceptional Coaching for Early Language and Literacy - para los maestros, con las cuales se podrán enseñar con éxito nuevas palabras y desarrollar el lenguaje oral en general.

En Barcelona, España, la profesora Montserrat Bigas Salvador (1996) presenta algunas funciones del lenguaje oral y como este ha dejado de ser una competencia que se da naturalmente en los niños y las niñas para ser tomado como el instrumento que permitirá que puedan tener un aprendizaje escolar satisfactorio. Se resalta así el papel que tiene el lenguaje oral en la construcción y organización del conocimiento, en su texto llamado *“La importancia del lenguaje oral en educación infantil”*. Además propone que el lenguaje oral sea tomado como un contenido del currículo al cual se le dé la importancia necesaria, desarrollando así la competencia comunicativa de los niños, partiendo de situaciones reales para que se dé una producción del discurso oral.

También el texto, *“Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil”*, Johan de Diego (1996) señala inicialmente cuáles son las concepciones funcionales del lenguaje y el papel de los adultos en la adquisición de este en los niños y niñas; se mencionan tres modalidades de ayuda que los adultos dan a los niños cuando inician su proceso de oralidad: la instrucción directa en la que el adulto interviene al niño dando ejemplos en las conversaciones, sobre el uso de las formas de la lengua para que el niño las pueda incorporar a su repertorio; el uso de modelos, en el que el adulto introduce el modelo correcto de uso de la lengua en una situación en la que el niño la ha usado de manera equivocada; el andamiaje, estrategia citada por Bruner, en la que los adultos y los niños entran en un proceso de negociación de significados, en la que el adulto se adapta al nivel

de conversación del niño y de a pocos va introduciendo nuevos términos que al final el niño podrá usar por sí mismos.

Por ultimo de Diego aborda los contextos educativos y las actividades, en el que se resalta la intención pedagógica explícita que se debe tener al momento de interactuar con el niño en la búsqueda de la construcción de su discurso oral, que se diferencia de la actitud que se tiene en la familia puesto que en ella esta es intuitiva. Se propone entonces que los equipos de las escuelas infantiles organicen situaciones en las que los niños y niñas puedan poner en juego las funciones propias de su edad y generar interacciones variadas en cuanto a los contenidos e intenciones comunicativas.

Otra autora que hace una reflexión de la oralidad en el aula de clase, Anna Camps en su texto *“Hablar en clase, aprender lengua”* (2002), la autora señala que en el aula de clase se ha dado prelación al uso de la lengua escrita pero que esta no podría ser sin la existencia de la oralidad, además hace un análisis de la lengua oral relacionándola con otras habilidades comunicativas y comenta algunas ideas para pensar sobre la enseñanza de ella. En la diversidad de usos y funciones de la lengua oral en la escuela, Camps resalta que hablar sirve como una regulación de la vida social en el ámbito escolar, además de esto señala la importancia del dialogo en el aprendizaje de los diversos contenidos escolares, finalmente señala dos aspectos fundamentales del habla en el aula y es que se habla para aprender a leer y a escribir y que es necesario hablar para aprender a hablar.

Pasando al ámbito nacional, es posible visibilizar varias investigaciones realizadas en el campo del lenguaje oral, casi todas enfocadas a poblaciones de niños y niñas mayores de 5 años, o en los primeros grados de escolaridad. Fue posible recopilar algunas investigaciones, la primera de la Universidad Nacional de Colombia – *“Pensar, hacer y vivir la oralidad”* - en la que José Ignacio Galeano (2012), realiza un acercamiento al trabajo de tres maestras de educación inicial relacionado con la oralidad en los niños y las niñas. El objetivo planeado por el investigador hace alusión a la comprensión de las formas de pensar que tienen las maestras y como vivencian la oralidad cuando la enseñan, relacionándola directamente con las formas de hacer en los jardines en los cuales trabaja cada una de ellas. Este trabajo se realizó con el marco metodológico de la Investigación Basada en las Artes, es así como se utilizó la fotografía, el video y los relatos orales y escritos para desarrollar la comprensión de la actividad de ser maestras, partiendo de la urgencia de recuperar las prácticas de las maestras como saberes necesarios para la transformación de la investigación en el campo de la educación.

La segunda en la universidad Distrital Francisco José de Caldas, *“El desarrollo de la oralidad en el preescolar, práctica cognitiva, discursiva y cultural”* (1997) texto desarrollado por Gladys Jaimes y María Elvira Rodríguez, en la cual se abordan los desarrollos de la oralidad en la primera infancia, haciendo un recorrido por el uso y la

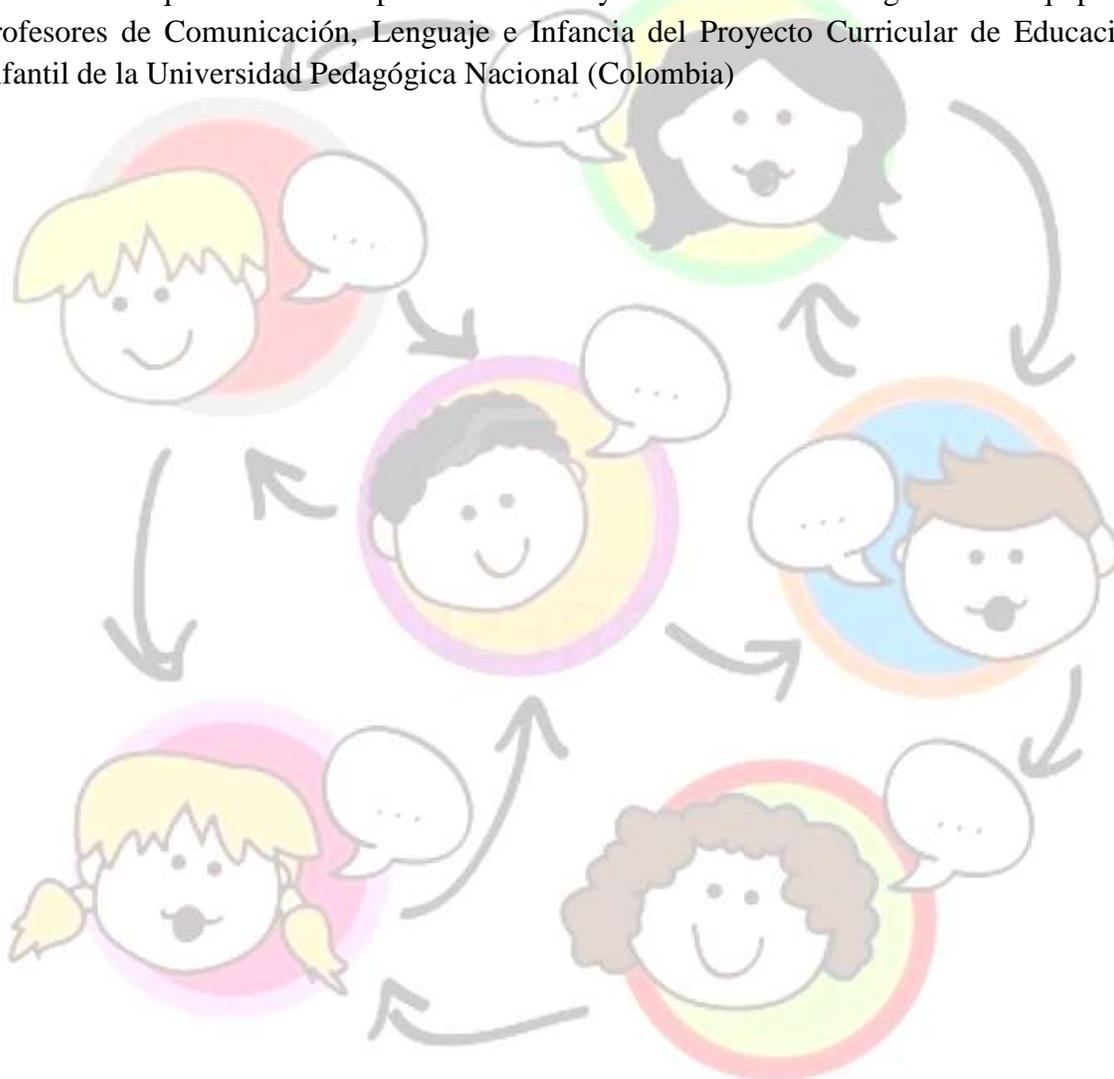
construcción inicial de las experiencias del lenguaje en la vida familiar y luego como una forma de construcción específica del conocimiento y de las funciones de la misma en el contexto. Se hace énfasis en como la oralidad hace que el niño organice la realidad de su vida cotidiana. La práctica de la oralidad se alimenta con la presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad, espacio en el cual entra el adulto, en este caso la maestra quien permanece con el niño durante más tiempo y puede propiciar espacios para que esta reciprocidad se de.

b. Práctica docente en educación inicial y reflexión sobre el quehacer.

En el ámbito internacional encontramos el texto “*Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning*”(2000) escrito por Elizabeth Wood en Inglaterra, en éste se plantea que estamos en medio de un cambio radical en el ámbito educativo, en el cual se pretende mejorar la comprensión de la práctica de los docentes, esto encaminado a la realización de cambios de estas prácticas del aula. Por medio de una investigación basada en la práctica reflexiva, se demuestra como el conocimiento de los profesores no está lo suficientemente teorizado y falta un poco de claridad sobre el marco teórico que guía cada una de sus prácticas. En la investigación participaron nueve maestros de primera infancia, y el tema central de ella fue el juego y su relación con la práctica, como resultado de esta investigación se logró evidenciar cambio en sus teorías o practicas relacionadas con su quehacer en el aula. Wood, propuso y explico tres etapas de cambio basado en la teoría de aprendizaje profesional de Fenstermacher, y en sus conclusiones resalta la necesidad de una base teórica sólida para el desarrollo profesional de los docentes.

En Estados Unidos, Debora Stipek y Patricia Bayler, construyeron el texto “*Early Chidhood education teachers: Do they practice what they preach?*”(2002), Este estudio es una exploración de 60 instituciones de preescolar, jardines infantiles y docentes de primero primaria, relacionada con las creencias de los maestros sobre como aprenden los niños y las niñas y sobre las políticas de entrada a la escuela, los exámenes que se realizan y la permanencia de los niños y niñas en la institución, además también se indago en relación a la satisfacción que sentían los maestros con sus prácticas actuales y los cambios que han tenido que realizar. Los resultados mostraron que en el preescolar y jardín de infantes los maestros asocian de manera significativa sus creencias, metas y practicas pero hacen una observación sobre como los expertos se centran más en los estudios de sobre los niños y niñas y no sobre la didáctica. En cuanto a los resultados de los maestros de primero de primaria, se resalta que ellos consideran que su programa era orientado a las habilidades básicas y los padres siempre fueron la fuente de presión más citada por los maestros en cuanto a la evaluación de sus procesos en el aula.

Desde el ámbito nacional es el construido por las maestras Claudia Marcela Rincón y Leonor Sierra, “*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*”(2013), si bien en este no se mencionan aspectos particulares de los procesos de desarrollo de la oralidad si se hace un énfasis en la importancia de la investigación en el ámbito de lengua materna y su incidencia en la formación de los maestros, dando cuenta de algunas reflexiones en relación a las prácticas de enseñanza que se dan en la primera infancia y del recorrido investigativo del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)



Justificación

"El lenguaje posibilita la transformación de la experiencia humana acerca de la realidad objetiva, natural y social en sentido que circula en las interacciones"
(Baena, 1989, p38).

En el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial, desarrollado por la Secretaria de Integración Social del Bogotá, es posible visibilizar la necesidad de reconocer a los niños y las niñas como sujetos activos, esto entendido como hacerlos interlocutores válidos y propiciar su participación y vinculación como actores que construyen y propician dinámicas para su formación y desarrollo, (Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá, 2009) y que mejor manera de hacer este reconocimiento que generando en el aula posibilidades para el desarrollo del lenguaje oral, que les permitirá participar de manera activa y efectiva durante todos los momentos de su vida en comunidad.

En el lineamiento también se presentan las dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas. Específicamente, en el apartado de la Dimensión Comunicativa se brindan orientaciones relacionadas con la importancia del desarrollo del lenguaje oral, donde se presentan desarrollos a fortalecer en esta área y se resalta la necesidad de que el adulto participe activamente en el apoyo a la construcción del lenguaje.

En el documento número 23 de la “Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral”(2014), se resalta la importancia del lenguaje verbal en esta etapa de la vida, *“admitir que los primeros años de la vida son definitivos para el desarrollo emocional, social y cognitivo y que el lenguaje es una herramienta fundamental para lograr ese desarrollo”* (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2014. P. 18)

Es importante, resaltar en este texto como se da un papel importante al adulto, *“ofrecer, durante la educación inicial, ambientes intencionados y estimulantes, donde los adultos – padres, madres, maestras y agentes educativos– tomen conciencia de su papel como interlocutores, brindando todas las posibilidades para explorar el arte, el juego y la literatura”* (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2014. P. 18), en el que lo involucra directamente con la generación de ambientes que junto con los pilares de la educación inicial – el juego, el arte, la literatura y exploración del medio - le permitan al niño y niña interacciones con sentido, que los lleven a una potenciación de su lenguaje oral,

más allá de sus usos utilitarios, llevándolo a otro nivel, en el cual el lenguaje crea mundos posibles, estimula la imaginación, y permite el reconocimiento de la cultura.

Si bien es posible encontrar documentos como los mencionados anteriormente, y aunque se han emprendido varias investigaciones al respecto de la oralidad en la educación inicial, se hace necesaria una perspectiva a mayor profundidad desde la mirada de las maestras quienes son las personas que acompañan diariamente los procesos de los niños y las niñas, los guían y por medio de diversas acciones pedagógicas potencian el lenguaje oral en ellos.

Esta indagación puede darnos pistas del porque se dan de cierto modo estas prácticas, al conversar con las maestras en relación a sus concepciones y conceptos los cuales aplican de manera consciente o inconsciente diariamente en sus prácticas, sobre todo en lo concerniente a la oralidad de los niños y niñas, es posible que trabajando sobre estas concepciones y conceptos junto con las maestras de educación inicial sea posible, reconocerlas, y en conjunto repensarlas y transformarlas, para que se den las variaciones necesarias o se continúen trabajando con mayor énfasis algunas de estas y lleven a un mejor desarrollo del lenguaje oral en primera infancia.

Es preciso resaltar también, la importancia de la reflexión pedagógica frente al quehacer diario con los niños y las niñas, para efectos de este trabajo una reflexión relacionada con los procesos de oralidad de las maestras y como afectan el quehacer de estas al interior del aula. La reflexión en la acción según Shön (1992) muestra como *“nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción”*(p. 37) y es hacia esa reflexión a la cual se quiere llegar con las maestras por medio de la indagación planteada en esta investigación.

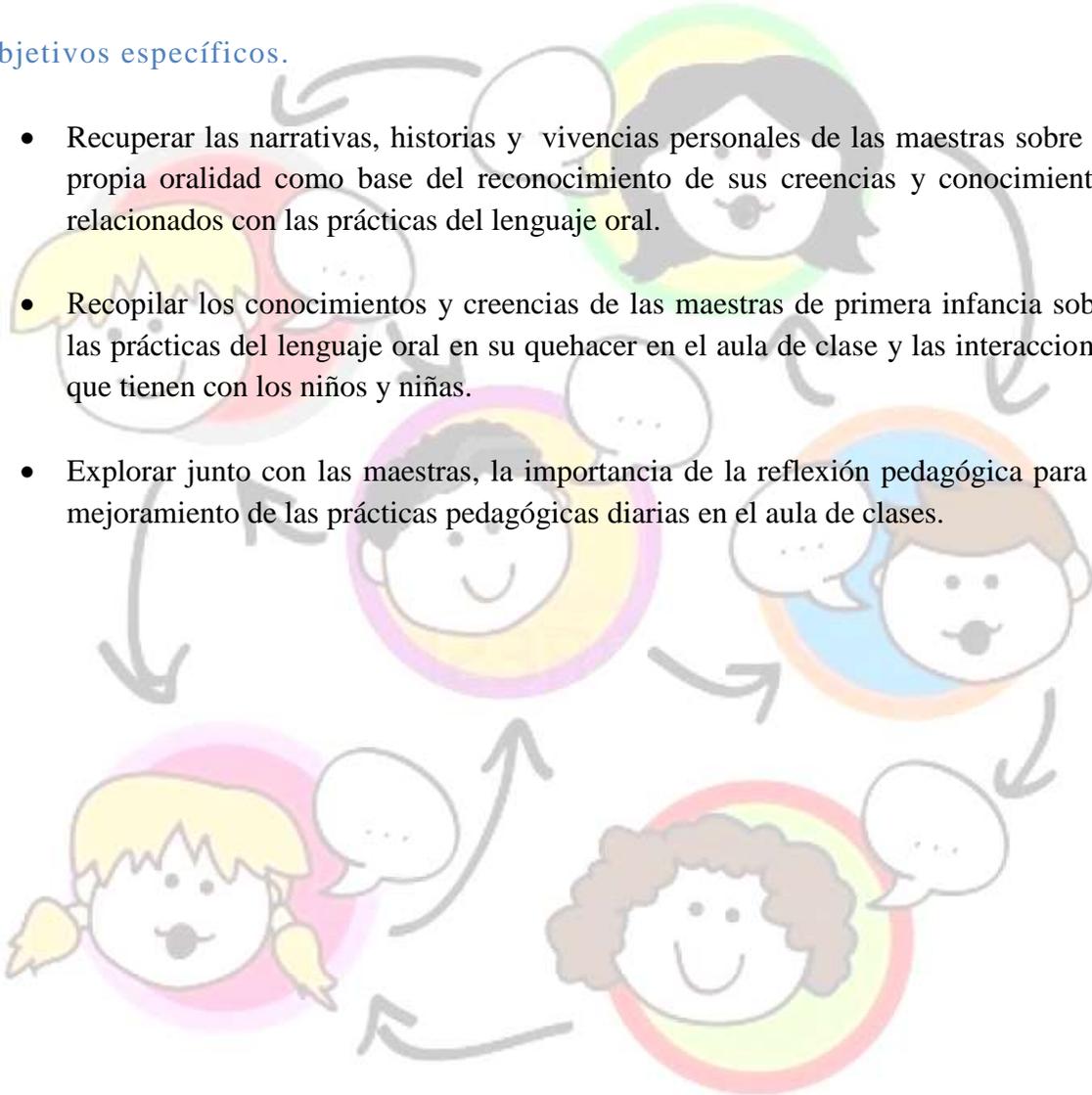


Objetivo General

Reflexionar sobre los conceptos relevantes relacionados con las prácticas del lenguaje oral en educación inicial con las maestras de primera infancia partiendo de sus creencias y conocimientos acerca de estas.

Objetivos específicos.

- Recuperar las narrativas, historias y vivencias personales de las maestras sobre su propia oralidad como base del reconocimiento de sus creencias y conocimientos relacionados con las prácticas del lenguaje oral.
- Recopilar los conocimientos y creencias de las maestras de primera infancia sobre las prácticas del lenguaje oral en su quehacer en el aula de clase y las interacciones que tienen con los niños y niñas.
- Explorar junto con las maestras, la importancia de la reflexión pedagógica para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas diarias en el aula de clases.



Metodología

“La investigación educativa se propone salvar el vacío
entre la teoría y la práctica,
entre la investigación y la acción,
formando y transformando el conocimiento y la acción de
quienes participan en la relación educativa,
experimentando al mismo tiempo que investigando
o reflexionando sobre la práctica”
Jimeno et al, 1996

El presente trabajo se abordará desde la perspectiva de la investigación acción pedagógica, la cual está encaminada a que *“el maestro pueda transformar su práctica pedagógica a partir de la reflexión”* (Ávila, 2006, p.5), la base de esta perspectiva de investigación se puede encontrar en la enseñanza reflexiva, la practica reflexiva y la reflexión en la acción, que son vitales para que el maestro pueda dejar de lado la rutina en su quehacer y pueda emprender una transformación constante de la práctica. Estas acciones le permitirán re inventar su profesión y ser cada vez mejor en lo que hace. La investigación acción pedagógica *“es más individual, centrada en el maestro que establece un dialogo entre el yo y el mi, el yo como investigador y el mí como objeto investigado por mí mismo”* (Ávila, 2006, p 5).

Teniendo en cuenta que la *“intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la trasformación y perfeccionamiento de la práctica”* (Jimeno et al, 1996, p.9) el alcance de esta investigación es transformador puesto que se propone mediante un proceso de reflexión, debate y construcción colectiva lograr un reconocimiento de las creencias y conocimientos que tienen las maestras de primera infancia en relación al lenguaje oral en la educación inicial, partiendo de sus propias experiencias las cuales al ser compartidas con otras maestras nos permitirá abrir las perspectivas que las participantes tengan al respecto de la oralidad.

Por cuestiones temporales, no fue posible evidenciar de manera clara si se dio o no la transformación en las creencias y conceptos de las maestras, puesto que no se diseñó un mecanismo de evaluación de estas trasformaciones, pero teniendo en cuenta que los encuentros realizados en esta investigación fueron mediados en su totalidad por la palabra, la escucha y la construcción colectiva, y teniendo en cuenta que *“para formar un profesional reflexivo, es preciso habituarlo a usar el lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje, a usar el habla para reflexionar sobre el habla, a usar de su conversación para conversar sobre sus conversaciones, en suma: habituarlo a “lenguajear sobre el lenguaje”* (Avila, 2005, p. 507) es posible afirmar que estos encuentros fueron un espacio inicial de

reflexión que construyeron una primera aproximación para la transformación de dichas creencias y conceptos.

La presente investigación se desarrolló con las maestras de educación inicial que están ubicadas en los niveles de sala materna, caminadores y párvulos, en los cuales se encuentra la población de niños y niñas de 3 meses a 3 años. Estas maestras se encuentran vinculadas a los jardines infantiles de la caja de compensación familiar Compensar, en la ciudad de Bogotá.

Para el abordaje de la investigación se diseñó la siguiente estructura metodológica presentada en fases.

A. Diseño y argumentación teórica; en esta fase se realizó una aproximación desde la teoría al tema de la oralidad y reflexión de las prácticas pedagógicas que las maestras emprenden por parte de la investigadora, además de esto se realizó todo el diseño de los encuentros con las maestras, organizando los mecanismos que se iban a utilizar para recoger la información y poder consolidarla para la realización del producto final.

B. Ejecución; Teniendo en cuenta que *“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”*(Avila, 2005,p.506), se construyeron los espacios de encuentro con las maestras en días extras a su jornada laboral, con el fin de desarrollar el proceso de construcción colectiva, con la consigna de que *“(…) el investigador llega a escuchar, a diferencia del maestro que llega a narrar, discurrir, relatar, contar, disertar, explicar”* (Avila, 2005,p.506), es así como en estos encuentros se posibilitó el uso de la palabra, el ejercicio de la escucha y la construcción colectiva de saberes partiendo de las narrativas personales, los conceptos y concepciones que cada una de las maestras relacionados con el lenguaje oral y como estos afectaban la práctica docente de cada una de ellas.

B.1 Encuentros: A continuación se muestra la estructura de los encuentros realizados con las maestras y se anexan a esta tesis las transcripciones de los mismos.

1. Quiénes conversamos; caracterización de las maestras participantes

Durante la ejecución de este encuentro se dio una aproximación a las maestras y un reconocimiento de quienes eran, para ello se les pidió que realizaran una encuesta, luego se les comentó como se realizarían los talleres. La información de esta encuesta fue de vital importancia para la caracterización que en este documento se plantea.

2. El cuerpo que habla

Para la realización de este encuentro nos apoyamos en la película *The Kid* de Charles Chaplin, luego de verla se realizaron conversaciones relacionadas con el lenguaje no verbal, identificando situaciones en la película con situaciones propias, resaltando el uso del lenguaje no verbal y como este es parte fundamental de nuestra comunicación.

Luego de esto se les invito a realizar una actividad en parejas para la identificación de sus rasgos específicos individuales, una reflexión en posturas corporales o gestos que hacen con los niños y las niñas en la práctica, para luego reflexionar sobre éstos y como se afecta la comunicación con ellos y ellas, el cuerpo como mediador y comunicante activo en la relación niños - maestras

3. Yo, maestra; la palabra en la educación inicial

Al trabajar este encuentro nos concentramos en la palabra hablada, en las ideas que tenían las maestras relacionadas con la oralidad, algunas indagaciones acerca de que conceptos teóricos tenían y también cómo se apoyaban los procesos comunicativos desde el trabajo diario en el jardín de infantes.

Inicialmente se observó un video de un niño que explica porque no deben comerse los animales y como su madre construye toda una comunicación con él, resaltando los turnos y la participación activa tanto del adulto como del niño en la conversación, este fue un detonante al desarrollo del taller.

Por medio de preguntas abiertas fue posible ir tejiendo junto con las maestras conversaciones en las que cada una de ellas expuso diversos aspectos relacionados con la oralidad en sus espacios específicos de trabajo

4. Entre los documentos y las prácticas: el reto de los maestros y maestras

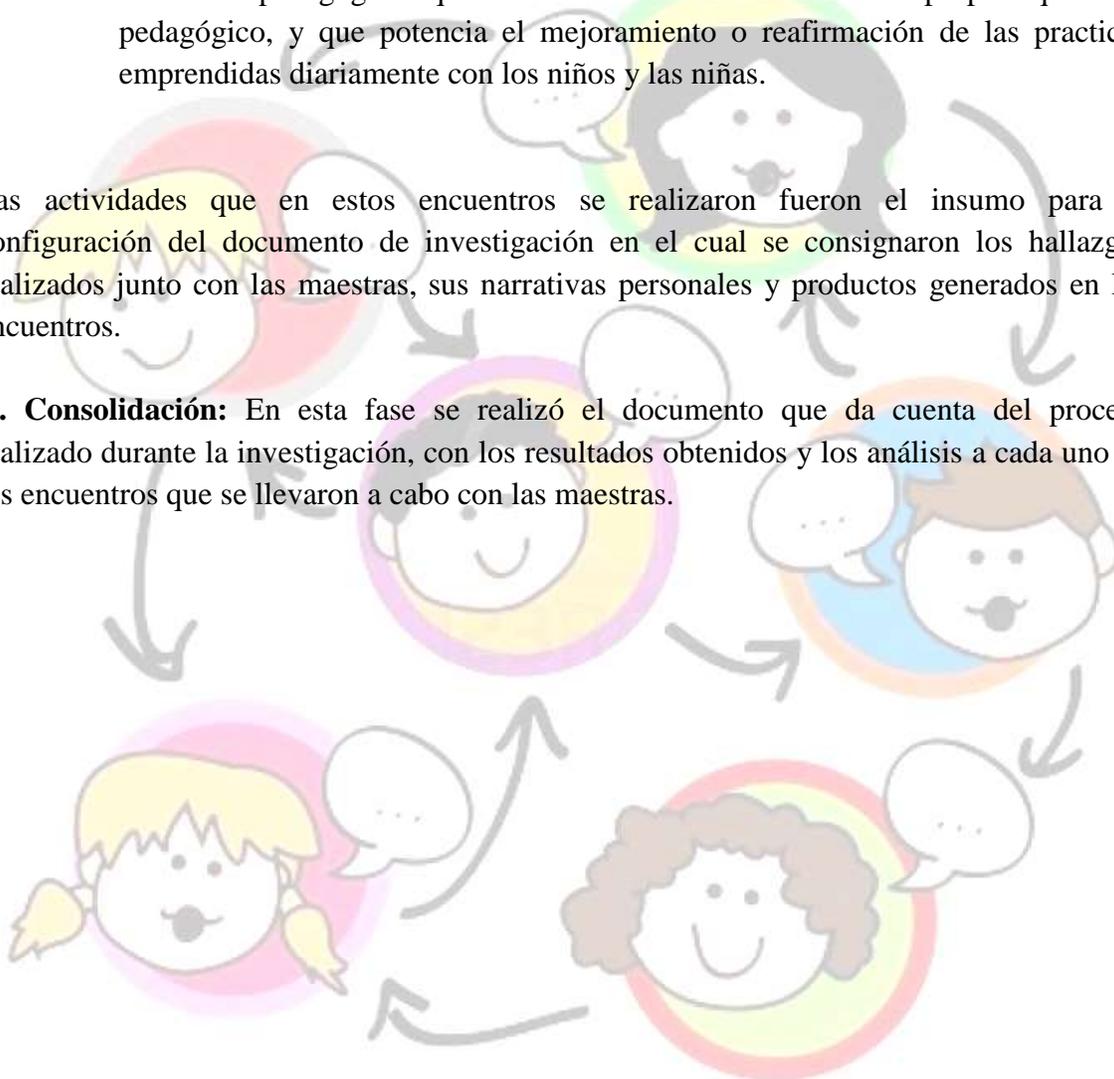
Con el fin de reconocer que cada una de las acciones que se llevan a cabo dentro de los jardines infantiles están enmarcadas en la normatividad vigente de la ciudad en relación a primera infancia se realizo un encuentro con las maestras en el cual inicialmente se analizaron apartes de los Lineamientos Pedagógicos de Educación Inicial, opinando acerca de que tan posible es ejecutar lo que en estos se plantea, para luego llegar a la institución en la que laboran y analizar conjuntamente las posibilidades que desde ella se generan para el trabajo de la oralidad de los niños y las niñas.

5. Pensar-me; aproximación a la reflexión pedagógica

Para terminar la serie de encuentros fue muy importante enfatizar con las maestras la importancia y necesidad de la reflexión pedagógica, más allá de aquella que nos es exigida y que está enmarcada en formatos y en requerimientos propios de las instituciones, se llevó al reconocimiento de la reflexión pedagógica que lleva a la construcción del propio quehacer pedagógico, y que potencia el mejoramiento o reafirmación de las practicas emprendidas diariamente con los niños y las niñas.

Las actividades que en estos encuentros se realizaron fueron el insumo para la configuración del documento de investigación en el cual se consignaron los hallazgos realizados junto con las maestras, sus narrativas personales y productos generados en los encuentros.

C. Consolidación: En esta fase se realizó el documento que da cuenta del proceso realizado durante la investigación, con los resultados obtenidos y los análisis a cada uno de los encuentros que se llevaron a cabo con las maestras.



Una Breve Explicación Para Leer Este Texto

Cada uno de los conversatorios tuvo un concepto básico relacionado con el lenguaje oral, alrededor del cual giró la discusión con las maestras. Con el fin de comprender mejor cada uno de los conversatorios y obtener una mayor profundidad en el análisis, se decidió organizar la presentación del texto en micro-capítulos, con el fin de visibilizar de manera individual cada temática; los micro capítulos son:

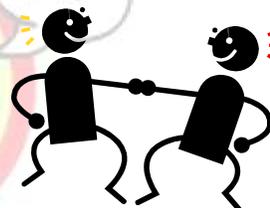
1. Quienes conversamos; caracterización de las maestras participantes.
2. El cuerpo que habla
3. Yo, maestra; la palabra en la educación inicial
4. Políticas... dimensiones...
5. Pensar-me; aproximación a la reflexión pedagógica

Para la realización de cada micro capítulo se realizó una pequeña estructura para consolidar la información de manera tal que se evidenciara la riqueza y las posibilidades que nacen al conversar – y sobre todo escuchar – a las maestras de una forma abierta, amable y receptiva, esta estructura se puede encontrar desde el segundo micro capítulo, ya que el primero corresponde a la caracterización de las maestras, la estructura está compuesta por tres puntos:



Bases para comenzar: Este es el primer punto de la estructura; en este se exponen los elementos teóricos que le dan contexto a la temática del conversatorio. Se abordan conceptos y contenidos que aportan como piezas pertinentes en cada caso. Este punto da cuenta del marco teórico de cada uno de los apartados

Construyendo puentes de diálogo: Corresponde al segundo punto de la estructura, en este será posible encontrar reflexiones, discusiones, preguntas y demás aspectos relevantes de cada uno de los conversatorios realizados junto con las maestras. Este punto da cuenta de los resultados obtenidos en cada uno de los encuentros.



Abriendo horizontes: Este es el último punto de la estructura, en este se expondrán, algunas sugerencias que pueden enriquecer y transformar las prácticas pedagógicas en relación con el lenguaje oral en educación inicial. En este punto damos cuenta de los análisis, las recomendaciones y observaciones de cada una de las temáticas abordadas.

1. Quienes conversamos; Caracterización de las maestras participantes.

Para iniciar esta serie de conversatorios realizamos junto con las maestras participantes una entrevista de caracterización (Anexo1), en la que fue posible visibilizar diversos aspectos del grupo.

Para la realización de los encuentros contamos con la participación de 15 maestras de diferentes jardines sociales pertenecientes a COMPENSAR, de los niveles de sala materna, caminadores y párvulos. Las maestras están entre el grupo de edad de los 26 años hasta los 48 años. En las entrevistas es posible evidenciar que todas poseen un título universitario de licenciatura, en distintas instituciones educativas. En cuanto a una segunda lengua, solo dos maestras manifiestan tener conocimientos del idioma Inglés de manera regular. En cuanto a capacitaciones la mayoría de las maestras tiene un curso relacionado con su área de trabajo, los más comunes son primeros auxilios y lactancia materna, realizados con entidades estatales. Estos dando respuesta a los estándares técnicos para la atención a la primera infancia en donde se requiere que las maestras tengan dicha formación.

El promedio de niños y niñas por maestra según lo indagado, depende del nivel en el que se encuentran; la maestra de maternal tiene a cargo 10 niños y niñas y cuenta con una auxiliar pedagógica para los momentos de alimentación y hábitos de aseo; en el nivel de parvulos las maestras tienen un promedio de 30 niños, pero trabajan con otra docente en su nivel, así las cosas, tendrían a su cargo más o menos 15 niños y niñas.

Las maestras tienen una experiencia laboral desde los 3 años hasta los 25 años, en los que se han desempeñado en todos los niveles de educación inicial y una de ellas con educación en básica primaria y secundaria, al indagar acerca de cuál es el grupo de edad con el que más les gusta trabajar y por qué, la gran mayoría de las maestras se inclinan por el grupo de edad del nivel de párvulos puesto que **Maestra 1:**¹ *“son niños que están dispuestos a aprender y que a su vez nos enseñan a los adultos, son más participativos y atienden y siguen las indicaciones para generar conocimientos”* también hay maestras que indican que les gusta trabajar en todos los niveles ya que **M5** *“Cada uno ha sido una expectativa diferente y me ha permitido crecer como persona y profesional”*, un par de maestras comentan que les gusta más trabajar con niños más grandes, jardín y pre jardín, puesto que **M7** *“los niños traen capacidades ya adquiridas y el trabajo con ellos se ven en resultados día a día ya que expresan su sentir y acuerdos y desacuerdos de forma continua”*, también porque **M2** *“Con los grandes se ven resultados inmediatos con los pequeños se va más tiempo para ver avances”*.

¹ De este punto en adelante cada vez que aparezca la letra M mayúscula y un número nos referiremos a las opiniones de las distintas maestras participantes en esta investigación.

Al ir indagando más a fondo con las maestras, en la reflexión propia de su quehacer docente se plantearon cuatro preguntas básicas:

1. Menciona una motivación para trabajar con los niños y niñas.
2. Menciona una dificultad en el trabajo con los niños y niñas,
3. Menciona un aspecto que creas necesario fortalecer en ti para enriquecer tu trabajo con los niños y niñas
4. Menciona un aspecto sobresaliente de tu quehacer pedagógico con los niños y niñas.

Estas preguntas se realizaron con la finalidad de llevar a las maestras a un nivel inicial del reconocimiento de su propia labor, partiendo de ellas mismas, puesto que en ocasiones se mide la labor de las maestras por cómo trabajan los niños y niñas o los desarrollos que estos tienen mientras están a su cargo. Como la finalidad de esta investigación fue construir con las maestras por medio de la escucha y reconocimiento de sus creencias y conceptos, fue fundamental que empezaran pensando en estas preguntas en una invitación a mirarse a sí mismas, y a su trabajo diario de una manera amplia y luego en el desarrollo de los encuentros ir profundizando en el tema específico del lenguaje oral.

En las respuestas dadas por las maestras se puede ver plasmado lo que cada una de ellas piensa y siente con relación a su quehacer diario y a las repercusiones que creen tener en los niños y niñas que conviven con ellas en las jornadas de la institución.

En cuanto a las motivaciones, las maestras resaltan que sienten gratificación por la labor que realizan con los niños y niñas, y por las evidencias que recogen en su diario vivir y en el trabajo que realizan, **M1** menciona *“lo que hago me gusta y quiero ver los avances en los niños y niñas y que debo hacer para ayudar porque cada día es diferente”*. También comentan que sus motivaciones van relacionadas con las actividades diversas que realizan y las innovaciones que pueden generar en sus trabajos, la **M2** comenta *“Romper los esquemas e innovar con nuevos aprendizajes por que los padres llegan con muchos tabús y siempre quiero mantener una enseñanza con agrado formando para la vida”*. Se hace evidente que las maestras sienten gran agrado por su quehacer y están muy interesadas en los procesos que emprenden con los niños y niñas.

Al revisar las respuestas dadas para las dificultades del trabajo, muchas de ellas se inclinan al plano institucional. Comentarios tales como el de la **M5** *“caer en la rutina, porque a veces se debe cumplir un currículo... y los niños dónde quedan?”*, a su vez la **M8** *“a veces hay limitación de tiempo y los horarios de rutina no me permiten realizar las actividades en su totalidad”*, también la **M10** dice *“al iniciar el año el no contar con el personal completo hace que el trabajo se a más”*, finalmente la **M3** comenta *“La falta de material, espacios y algunos limitantes con indicadores de desarrollo, también el tiempo para lograr planear y poder realizar el material para las actividades”*. Estos comentarios permiten ver

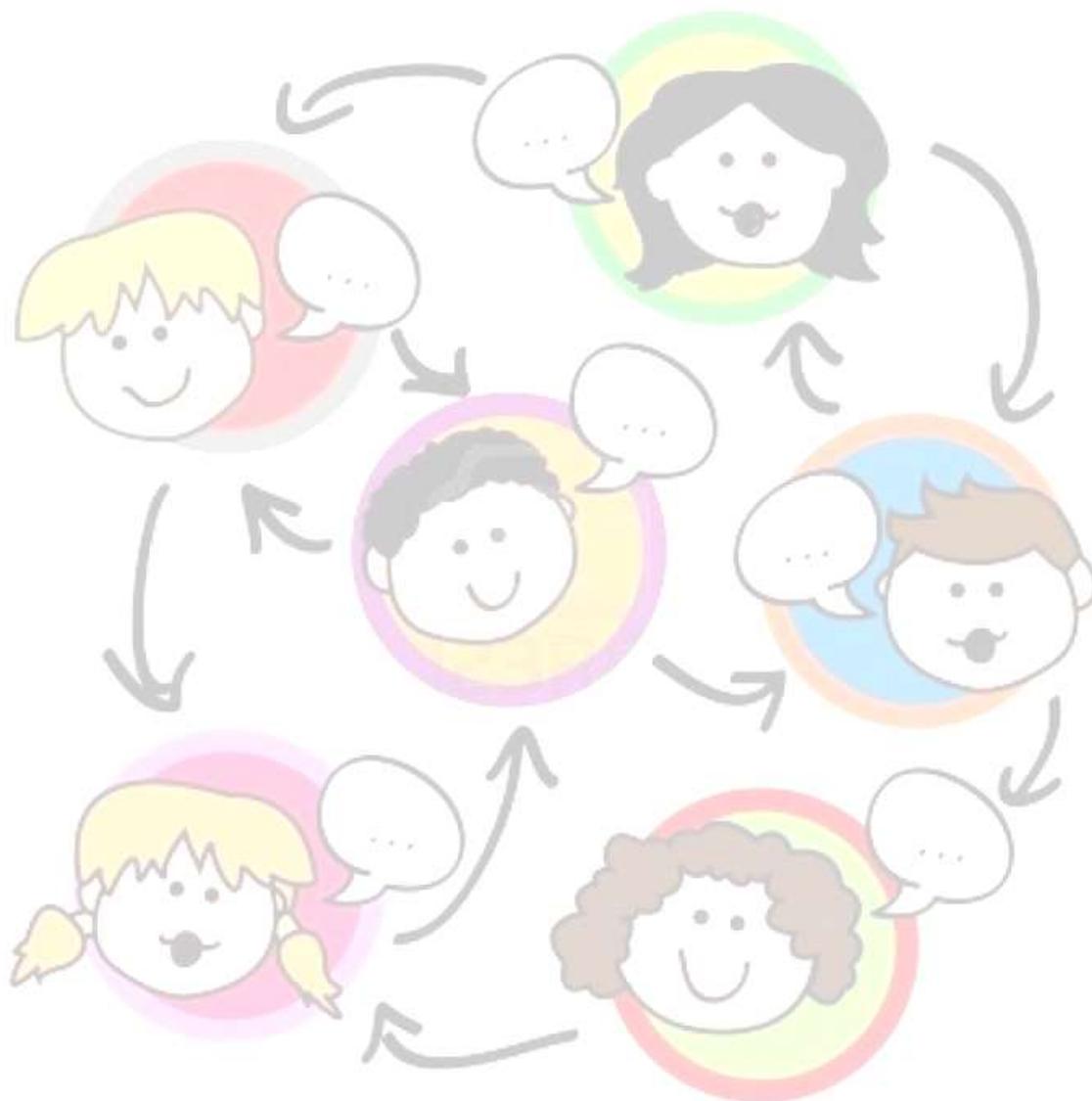
cómo para las maestras se convierte en ocasiones limitante el hecho de los requerimientos que hace la institución en cuanto a currículo y seguimiento de formatos. También la **M12** plantea que *“una de las dificultades en mi rol como docente es la falta de compromiso de las familias donde las pautas de crianza y hábitos son mal enfocados”*, otra de las dificultades evidente son los padres de familia puesto que en ocasiones no colaboran del todo con los procesos que en el jardín se están propiciando, y por esa razón para las maestras es complejo el manejo de ciertos niños y niñas, y por su puesto sus padres.

En cuanto a lo que necesitan fortalecer en sí mismas, las maestras apuntan en sus respuestas a temas de formación pedagógica que les permitan ampliar sus conocimientos y prácticas con los niños y las niñas la **M3** dice *“un aspecto necesario para continuar ayudando en la educación infantil es la capacitación constante, la búsqueda de nuevas estrategias y resultados de investigaciones”* Otras comentan que lo que deben fortalecer son aspectos específicos en cuanto a la artística, la voz y la danza que apoyen de manera efectiva sus procesos con los niños y niñas en el aula la **M7** comenta *“deseo fortalecer más mis habilidades de crear y recrear los espacios con arte como danza y pintura entre otras que hagan mi trabajo aún más dinámico”*.

Finalmente, al indagar con las maestras en cuanto a los aspectos que creen sobresalientes de ellas mismas, hacen referencia a cualidades propias. Se rescatan entonces la creatividad, la alegría, la humanidad en cuanto al trato hacia los niños y niñas, la **M2** cree que *“un aspecto sobresaliente en mí es el vínculo afectivo que puedo llegar a crear con los niños y las niñas una docente que genera confianza”*, también algunas consideran que su cercanía con los niños y niñas desde lo afectivo y lo físico en las actividades son aspectos que sobresalen en ellas como lo evidencia la **M6** *“el convertirme en una más de ellos en las actividades cotidianas”*.

También se preguntó a las maestras en esta contextualización inicial, cuáles son las prácticas que desarrollan con los niños y niñas, qué consideran exitosas y por qué. Las respuestas apuntan a los espacios en los cuales participan directamente con su voz y su presencia con los niños y las niñas; las actividades relacionadas con la lectura en voz alta, las dramatizaciones y los títeres son las que tienen mayor número de respuestas, la **M3** dice *“Trabajar o desarrollar actividades de arte, plastilina, música y corporal, las disfrutan y potencian habilidades sociales y personales. Fortalecer las rutinas y hábitos a través de experiencias lúdicas, representaciones, videos interactivos, organizan el tiempo y les da seguridad”*, además de esto, las maestras muestran diversas maneras de acercamiento al conocimiento junto con los niños y niñas, y comentan como estas actividades propician avances en los procesos que ellas emprenden en sus aulas como lo resalta la **M9** *“momentos como cantar y leer imágenes de paquetes comestibles comunes han permitido evidenciar que el nivel de comunicación oral ha aumentado y niños y niñas que no se comunicaban sino con señas hoy lo hacen con palabras cortas pero con mayor*

propiedad y lo hacen más seguido mi salón paso de ser un lugar muy silencioso a un lugar ruidoso con mucho murmullo”.



2. El cuerpo que habla

“La mayoría de la comunicación se da a un nivel no-verbal: el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice.”

Argyle (1978)



2.1 Bases para comenzar:

2.1.1 Comunicación no verbal, algunos conceptos:

Durante cada uno de los momentos en los que nos comunicamos con otros, en la convivencia diaria, utilizamos nuestro lenguaje. En este capítulo abordaremos uno de los aspectos importantes de ese lenguaje: la comunicación no verbal, que está presente en cada una de nuestras intervenciones, muestra aquello que las palabras no logran abarcar, y en ocasiones también muestra esas cosas que no queremos comentar.

La comunicación no verbal, complementa a las palabras, con gestos, posturas y miradas, tanto conscientes como inconscientes y expresa algo más de lo que nuestras palabras dicen, Alberth Mehrabian, psicólogo alemán concluyo que más del 90% del mensaje se hace evidente en la comunicación no verbal. La conocida regla de Mehrabian dice que en una conversación personal solo el 7% de lo que recibe nuestro interlocutor proviene de lo que hemos dicho con la palabra. El 93% restante, proviene de los que no se ha dicho, la comunicación no verbal” (Merhabian, 1981)

Al hablar de comunicación no verbal se hace necesario conocer tres áreas fundamentales que se encuentran en ella, en el texto Las cosas del decir de Calsamiglia y Tuson (2001), las autoras comentan ampliamente cada uno de estos aspectos, a continuación se resaltarán los más importantes de cada uno de ellos.

A. Proxemia: Calsamiglia y Tuson, mencionan que la proxemia *“se refiere, básicamente, a la manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a como los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a como se lo distribuyen. Tiene que ver por lo tanto con el lugar que cada persona ocupa – libremente o porque alguien se lo asigna”* (2001, p. 48), es así como la proxemia está relacionada con la cercanía o lejanía que tenemos con las personas con las cuales nos comunicamos, esta diferencia es mediada por características específicas del emisor, su cultura, edad, y rasgos de personalidad entre otros. Además Calsamiglia y Tuson (2001) comentan que la proxemia también depende de aspectos psicosociales y

culturales que nos acercan o nos alejan de los demás, no solo de una manera física sino también simbólica.

B. Cinésica: Poyatos (1994) citado por Calsamiglia y Tuson (2001) define la cinesia como

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de la percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no.

Además de esta definición Poyatos (1994) menciona que en la observación de la cinésica se incluyen desde los movimientos que acompañan el saludo hasta los levantamientos de las cejas y los golpes (en la mesa o con las manos) de quienes conversan.

C. Elementos Paraverbales: Estos son elementos vocales aunque no son lingüísticos, y aunque son emitidos por el aparato fonador no se consideran parte de la “lengua”, Calsamiglia y Tuson (2001) se refieren a dos aspectos fundamentales de los elementos paraverbales; la voz y las vocalizaciones.

En cuanto a la voz, se hace referencia a como la intensidad y el timbre de una voz, pueden dar luces de que persona es la que habla, los matices que se dan en la calidad de la voz le dan una intención a mensaje, es así que este puede ser susurrado, dicho con ironía, con seriedad, en broma, entre otros. En lo relacionado a las vocalizaciones estas se entienden como “*los sonidos o ruidos que salen por la boca, que no son «palabras», pero que desempeñan funciones comunicativas importantes*” (Calsamiglia y Tuson, 2001, p. 54), normalmente estas se unen con movimientos corporales y tienen un valor interactivo en el mensaje o en la conversación, cuando se dejan de lado o se malinterpretan suelen tenerse inconvenientes en la comprensión de lo que otros quieren decirnos.

Es importante resaltar que los factores mencionados anteriormente, la proxemia, la cinestesia, y los elementos paraverbales, tienen una variación de situación en situación y también dependen de los espacios culturales en los cuales se realice la comunicación, de tal modo que debe tenerse presente esta diversidad a la hora de hacer un análisis de estos factores en el discurso de un individuo.

2.1.2 Funciones de la Comunicación no verbal.

La comunicación no verbal cumple con varias funciones, según las intenciones del emisor, algunas de estas son:

1. Acentuar el lenguaje verbal: Algunas de las expresiones que se realizan durante las conversaciones se ven acompañadas de gestos que reafirman lo que queremos decir, como cuando decimos adiós y levantamos la mano, agitándola en señal de despedida.
2. Dar forma al mensaje verbal: dependiendo de cómo hablemos, tonos y gestos realizados, las personas con quienes nos comunicamos han de entender nuestro mensaje, no es lo mismo llamar a alguien en un tono enfadado “Ven!!!” que en un tono más cariñoso “Ven...”
3. Expresar sentimientos y emociones: la comunicación no verbal supera las palabras, en ocasiones solo basta con una mirada o un gesto en el rostro de un compañero para comprender la situación por la cual está atravesando.
4. Reemplazar palabras: en algunos momentos de comunicación, no utilizamos palabras concretas, sino que reemplazamos estas palabras con gestos hechos con las manos, también es posible que la comunicación no verbal logre decir a otros lo que con palabras no logramos expresar, como cuando olvidamos una palabra y recurrimos al gesto para que nos entiendan. (Álvarez et al, 2010, p 84)

2.2 Construyendo puentes de diálogo:

El lenguaje no verbal dice mucho de lo que somos como personas y de lo que quienes están a nuestro alrededor sienten y piensan, es así como se hace importante que las maestras reconozcan en sí mismas formas de actuar que no dicen con palabras pero que refuerzan positiva o negativamente sus relaciones con los niños y las niñas.

El profesor transmite de muchas maneras lo que cree que el alumno es capaz de hacer, y no solamente con mensajes no verbales inconscientes. Si los docentes ponen más conciencia en la comunicación no verbal, centrando la intención en transmitir confianza y convicción en lo que los alumnos son capaces de alcanzar, pueden ser mucho más eficaces sin casi ningún esfuerzo suplementario (Albaladejo, 2008)

Durante el conversatorio realizado con las maestras se abordó el tema del lenguaje no verbal y cómo las maestras hacen uso de este, además comentamos como este lenguaje no

verbal dinamiza las prácticas que en sus aulas y espacios en los que comparten con los niños y niñas y otras personas.

2.2.1 Comunicación no verbal en el aula.

Durante la conversación con las maestras, uno de los ejes principales fue el uso de la comunicación no verbal cuando estaban junto con los niños y las niñas, el hecho de identificar como cada una de ellas tiene huellas específicas, por medio de una actividad de reconocimiento de esas acciones que realizamos con nuestros cuerpos para comunicar nuestros sentimientos y sensaciones

M3 “Hay una cantidad de señas y de gestos que uno hace que es como si fuera ese lenguaje universal, por ejemplo tu decías que la ceja y uno ya sabe, así yo no te conozca pero tú haces eso, huy esa profesora esta de mal genio y uno la evade entonces yo creo que ya hay un lenguaje universal de esas señas”

Cuando nos preguntamos si estos usos de comunicación no verbal son conscientes o inconscientes, las maestras generaron varias opiniones

M5 “(...) Yo diría que es consciente porque hay veces que en el aula uno esta disfonico y no puede ni hablar entonces digamos que se expresa de esa misma forma entonces uno trata de hacerse entender a los niños y a las personas que están a su alrededor pero como no tiene la voz entonces con ademanes o cosas.”

Otra maestra comenta que

M10 “Consciente es cuando abarca la parte de los sentimientos y las emociones entonces uno no puede estar feliz y cuando es una situación triste, siempre el rostro refleja y eso hace que sea consciente e inconsciente cuando de verdad tenemos que llamar la atención, nos sentimos felices porque la otra persona está feliz por ejemplo, pero inconsciente tiene que ver con los sentimiento y las emociones eso no se puede ocultar, eso está dentro del esquema de la comunicación corporal”

Estas respuestas se relacionan directamente con los conceptos de proxemia, cinesia y elementos paraverbales, si bien las maestras no los asocian directamente con estas palabras específicas, si están conscientes de las diferencias que hay en la comunicación no verbal y así mismo lo señalan a lo largo de la conversación,

Cinesia: en la intervención realizada por la maestra, se evidencia como ella reconoce en si misma, como sus movimientos y gestos, ya sean intencionales o no, dan un mensaje al interlocutor en este caso el padre de familia.

M6 “(...) De pronto lo que influencia es lo que hablamos con los papas podemos estar disgustados con el papa por alguna situación y pues igual no vamos a decir pues demos ser muy sutiles, pero no más con la cara estamos diciendo que estamos enojadas”

Proxemia: en esta intervención la maestra muestra claramente como la cercanía hacia los niños y niñas hace que ellos reaccionen de maneras diversas, mostrando así como el lugar que ocupamos en el espacio cuando hablamos o transmitimos mensajes a los niños y niñas es decisivo para lograr empatía y buena comunicación con ellos.

M8 “Pues lo que yo les decía a ellos (los invitados al aula) hay que ponerse a la altura de los bebés, hay que sentarse con ellos porque si no ellos van a empezar a sentir esa angustia de ver personas nuevas porque de todas formas ellos son bebés y desconocen a esas personas en ese momento”

Elementos Paraverbales: en este ejemplo es vital como la maestra resalta el uso de la palabra asociado a los movimientos corporales, además los diversos usos que se le dan a la palabra, los tonos para cantar y los usos de la voz para recrear situaciones que los niños y niñas puedan imaginar

M11 “yo pienso que uno es expresivo todo el tiempo por más el hecho de contar un cuento, cantar una canción no se queda quieto siempre va tener esa expresión trata de hacerle la mímica a los niños para que también puedan recrear esa situación y se la imaginen”

2.2.2 Los niños y las niñas; comunicación no verbal en el aula

Al preguntarle a las maestras si consideran que su comunicación no verbal afecta los procesos de comunicación de los niños y las niñas con las que interactúan a diario, ellas comentan que

M4 “Así como fortalece también hay cosas negativas, yo siento que todo lo que uno puede dar tanto oral como gestual puede afectar negativamente o positivamente, incluso a nosotras ya adultas nos afectan mucho, de pronto el saludo de una compañera que no me saluda con el abrazo sino que apenas me puso la mejilla que me causó (sorpresa), imagínese los niños que son más sensibles en esas cosas entonces si puede afectar negativamente o positivamente”

También fue posible reconocer durante la conversación las visiones que tienen las maestras en relación a cómo los niños y las niñas se manifiestan con su comunicación no verbal y

cómo utilizan este mecanismo para darse a entender con sus compañeros y con sus maestras.

M9 “cuando llegan (los niños) por ejemplo, si uno está acostumbrado que buenos días y el día que no lo hacen (le preguntamos) qué te pasa estas triste, es una forma en que ellos nos muestran como es el estado de ánimo, de pronto la mamá lo regaña o de pronto llego muy contento porque le dieron algún premio entonces también nos cuentan cosas sin necesidad de decirnos estoy triste profe, sino con su expresión en el rostro”

M1 “ellos (los niños) también expresan, cuando lo abrazan a uno, hay días que no lo saludan como otros días, cuando expresan necesidades, se asustan, ellos mismos saben cuándo hacen algo nos miran, se asustan con la mirada, tal vez como esa mirada diciendo eso no se hace ellos nos devuelven esa mirada, hice algo que no tenía que hacer o esto o necesito, pero ellos también expresan en todo momento cuando están expresando sus necesidades, nos dan a conocer las necesidades de ellos con sus gestos”

Es posible evidenciar como para las maestras es muy claro que el lenguaje que está impreso en el cuerpo, en los gestos, en las maneras de relacionarse con el mundo, es muy importante y que además media en las relaciones que se tejen con los niños y las niñas, además de esto algunas manifiestan que estas formas de reconocer este lenguaje específico para cada uno de los niños y niñas tiene que ver con el tiempo que pasan con ellos,

M2: “como el llanto es diferente”

Investigadora: ¿Cómo sabes que el llanto es diferente?

M2: “porque el llanto de dolor es diferente al llanto de quiero esto y como no me lo dan o al llanto de sueño, al llanto de hambre es diferente”

Investigadora: ¿y cómo logra uno diferenciar esos llantos?

M3: “pues me imagino, que uno va adquiriendo eso, porque de todas formas uno está 9 horas con ellos, uno empieza a identificar esas diferencias de cada uno y la forma que quieren expresar eso en ese momento ellos quieren, entonces yo pienso como que uno docente va adquiriendo esas habilidades de identificar esas diferencias en cada niño”

Además hacen énfasis en la necesidad de reconocer las particularidades de cada uno de los niños y niñas, puesto que es en este reconocimiento en el que se puede entablar una comunicación fluida con cada uno de ellos,

M4 “yo tenía un niño que él hacía algo mal y él sabía que estaba mal porque me hacía así (cara de travieso) como pícaro entonces nuestra comunicación fue así (gestual), cuando yo veía que él estaba haciendo algo mal entonces yo le hacía el mismo gesto y el ya entendía que no está correcto”

Estas apreciaciones se relacionan con las observaciones que hacen las maestras de los desarrollos de los niños y las niñas a nivel de comunicación. En los comentarios expuestos anteriormente es posible ver como las maestras construyen con los niños formas de comunicación con sus gestos y con su voz, lo cual es una base importante para el desarrollo del lenguaje con los niños y niñas pues, como comenta Castañeda (1999) el intercambio gestual mímico y verbal de sus comunicaciones con el adulto, acompañado de la conducta de "dar y tomar", permite el desarrollo mayor del lenguaje.

2.2.3 Rutinas y contextos

Los momentos comunicativos toman una fuerza especial debido a que los niños y niñas relacionan directamente las palabras con las acciones que están realizando, y al ser un momento que el niño reconoce de manera estructurada es posible invitar al niño y niña a que use su lenguaje, como lo propondría Bruner (1979) en su teoría interaccionista

En las rutinas que se llevan a cabo durante la estancia de los niños y las niñas en el jardín infantil – bienvenida, actividad pedagógica, momentos de aseo – las maestras identificaron también esas expresiones no verbales que tienen ellos, en cada rutina, aunque es importante señalar que estas se componen tanto de momentos de oralidad como expresiones no verbales, para este caso se visibilizaran los momentos de expresiones no verbales.

Una dificultad que las maestras evidencian en estas rutinas, que les establecen horarios específicos, es que no permiten en ocasiones que se nutra el lenguaje – no verbal o verbal – con los niños y niñas, aunque saben que el momento de alimentación o de hábitos de aseo es fundamental para tener un momento de mayor cercanía con cada uno.

M6 (refiriéndose a una experiencia de aula con su compañera) “nosotras tenemos 20 niños de los cuales 1 cambia y la otra se queda en el salón entonces como nosotros tenemos una rutina son horarios que debemos cumplir, porque a tal hora es el desayuno, tal hora es la compota, tal hora el almuerzo entonces es un poquito complicado digamos porque, entonces yo empiezo hablarles hacer sonidos guturales, (...) pero uno de pronto no está poniendo tanto cuidado al niño digamos lo que está expresando, sino en la rutina, ¡ya son las 11 y no hemos terminado de cambiar!, es un poco complicado para uno entonces a veces, no es porque uno no lo quiera hacer sino porque el tiempo no le da para ponerse en esas actividades de llevar el niño al baño de quitarle el pañal, si yo me pongo hacer eso es un poquito complicado”

Un aspecto relacionado con estas rutinas, son los momentos en los que los niños y niñas comparten espacios con sus padres, en cuanto a esto las maestras evidencian la diversidad de familias y contextos que se viven en los jardines infantiles, los cuales también atraviesan

de manera contundente los desarrollos del lenguaje que tienen los niños y niñas, su abordaje y la manera como se comunican con los demás en sus entornos inmediatos.

Es evidente la necesidad que las maestras ven de entablar relaciones con los padres para estar todos “de acuerdo” en algunas acciones que pueden llevar a que los niños y niñas tengan un mejor desarrollo en su aspecto lingüístico

M9 “(...) uno va por ejemplo a los 3 años allá en Ciudad Bolívar los niños casi no hablan si hablan 2 o 3 son muy pocas los niños son como intimidados como con miedo de decir, ayer hablábamos de una mamá y yo le decía que esa mamá maltrata a la niña y la profesora decía que la niña mandaba y manejaba a los otros pues claro eso lo que recibe de la mamá que va a dar la niña si eso lo que recibe de su modelo de amor, porque la mamá es un modelo de amor y desde ahí eso es lo que ella va a reflejar (...)”

En este aspecto de rutinas y contextos se hace importante evaluar las posibilidades que se tienen desde el jardín infantil tanto en los momentos de las rutinas internas como las comunicaciones con los padres, con el fin de afianzar de manera consiente los procesos de lenguaje que se llevan a cabo en cada uno de estos espacios.



2.3 Abriendo horizontes:

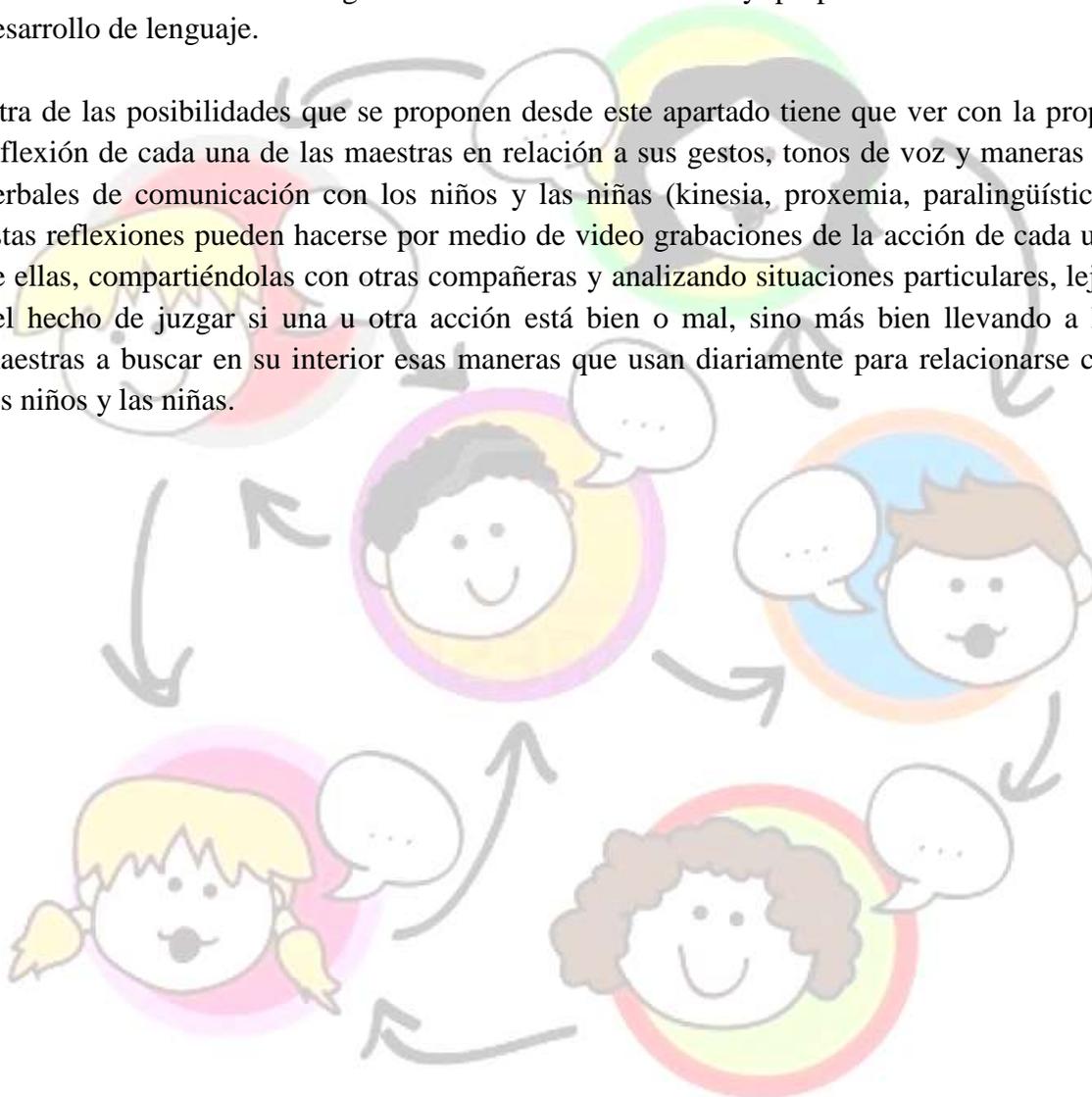
Durante la conversación con las maestras fue posible identificar necesidades y potencialidades del proceso de comunicación no verbal, como lo comenta Albaladejo (2008), que el profesorado conozca conscientemente la comunicación no verbal les permite una disposición emocional favorecedora del aprendizaje y una mejor gestión de conflictos, en este breve apartado nos concentraremos en proponer posibilidades desde diversos puntos de vista para trabajar con las maestras el ámbito de la comunicación no verbal.

Un aspecto inicial e interesante para el trabajo en la comunicación no verbal, es mostrar a las maestras la importancia de esta comunicación en la construcción del lenguaje – verbal y no verbal - de los niños y las niñas, no porque ellas no le den la relevancia suficiente, sino porque en ocasiones el afán de la rutina y el cumplimiento de horarios en la dinámica propia del jardín infantil, no permiten que las maestras tengan un tiempo para la reflexión y la ejecución consciente de sus propias acciones e interrelaciones con los niños y niñas, en momentos más allá de las actividades programadas, es decir, en el momento de la ejecución de las rutinas de aseo o de alimentación.

También es necesario hacer énfasis en que en los primeros años de vida, los niños y niñas mientras comparten el tiempo junto con ellas y con sus compañeros en el jardín infantil

están aprendiendo y construyendo los códigos propios de su cultura, como lo mencionaría Soler-Espiauba (2004), “(...) cada cultura posee un código de expresión corporal diferente y que al mismo tiempo que aprendemos o enseñamos una lengua debemos intentar comprender los códigos de la gestualidad de que disponen sus hablantes (...)”, se hace entonces necesario hacer visible para las maestras que entre mayor conciencia se tenga del lenguaje no verbal – tanto propio como el de los niños y las niñas - mayores posibilidades se tienen de construir códigos comunicativos con ellos y propiciar el avance de su desarrollo de lenguaje.

Otra de las posibilidades que se proponen desde este apartado tiene que ver con la propia reflexión de cada una de las maestras en relación a sus gestos, tonos de voz y maneras no verbales de comunicación con los niños y las niñas (kinesia, proxemia, paralingüística), estas reflexiones pueden hacerse por medio de video grabaciones de la acción de cada una de ellas, compartiéndolas con otras compañeras y analizando situaciones particulares, lejos del hecho de juzgar si una u otra acción está bien o mal, sino más bien llevando a las maestras a buscar en su interior esas maneras que usan diariamente para relacionarse con los niños y las niñas.



3. Yo, maestra; la palabra en la educación inicial

“la expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido,
sin ninguna escritura en absoluto;
empero, nunca ha habido escritura sin oralidad”
Ong, 1987



3.1 Bases para comenzar:

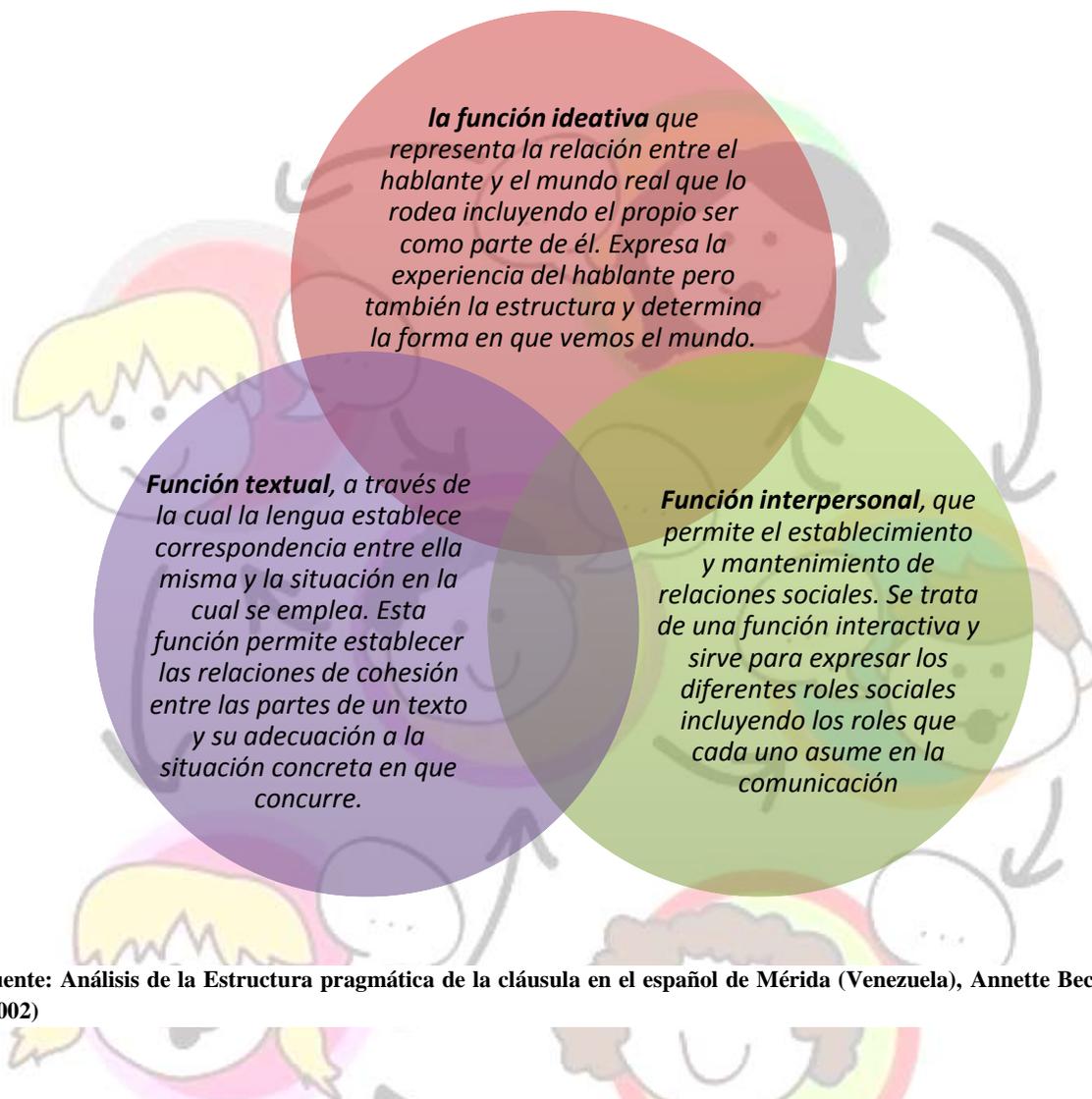
3.1.1. La importancia de la oralidad en educación inicial

Durante muchos años el lenguaje oral fue relegado en la escuela y se le dio mayor relevancia a los procesos de lectura y escritura, aunque este fenómeno ha cambiado – gracias a los estudios de la lingüística y las nuevas políticas que apuntan a la participación de los niños y las niñas; en algunas ocasiones no se da la relevancia necesaria a la oralidad en el aula de clases, ya que se asume que el lenguaje oral, a diferencia de la escritura, constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar (Rodríguez, 1995. P3).

Vygotski (1988) plantea que el lenguaje es un instrumento para organizar el pensamiento, y además como las interacciones sociales, junto con la colaboración, son fundamentales en procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Siguiendo estos planteamientos, se hace fundamental que las maestras en niveles iniciales propicien momentos, actividades y situaciones para potenciar el lenguaje de los niños y las niñas, estas deberán ser pensadas en pro de la reflexión sobre el hecho comunicativo, y la curiosidad por el uso variado del lenguaje en diferentes situaciones.

En este punto, es importante mencionar cuáles son las funciones del lenguaje, y ver cómo cada una de ellas se da en el día a día de los jardines infantiles, en las conversaciones con los niños y niñas y las situaciones – intencionadas o no intencionadas -, Halliday (1975) plantea tres funciones básicas del lenguaje:

Gráfico 1. Funciones del lenguaje según Halliday



Fuente: Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela), Annette Becker (2002)

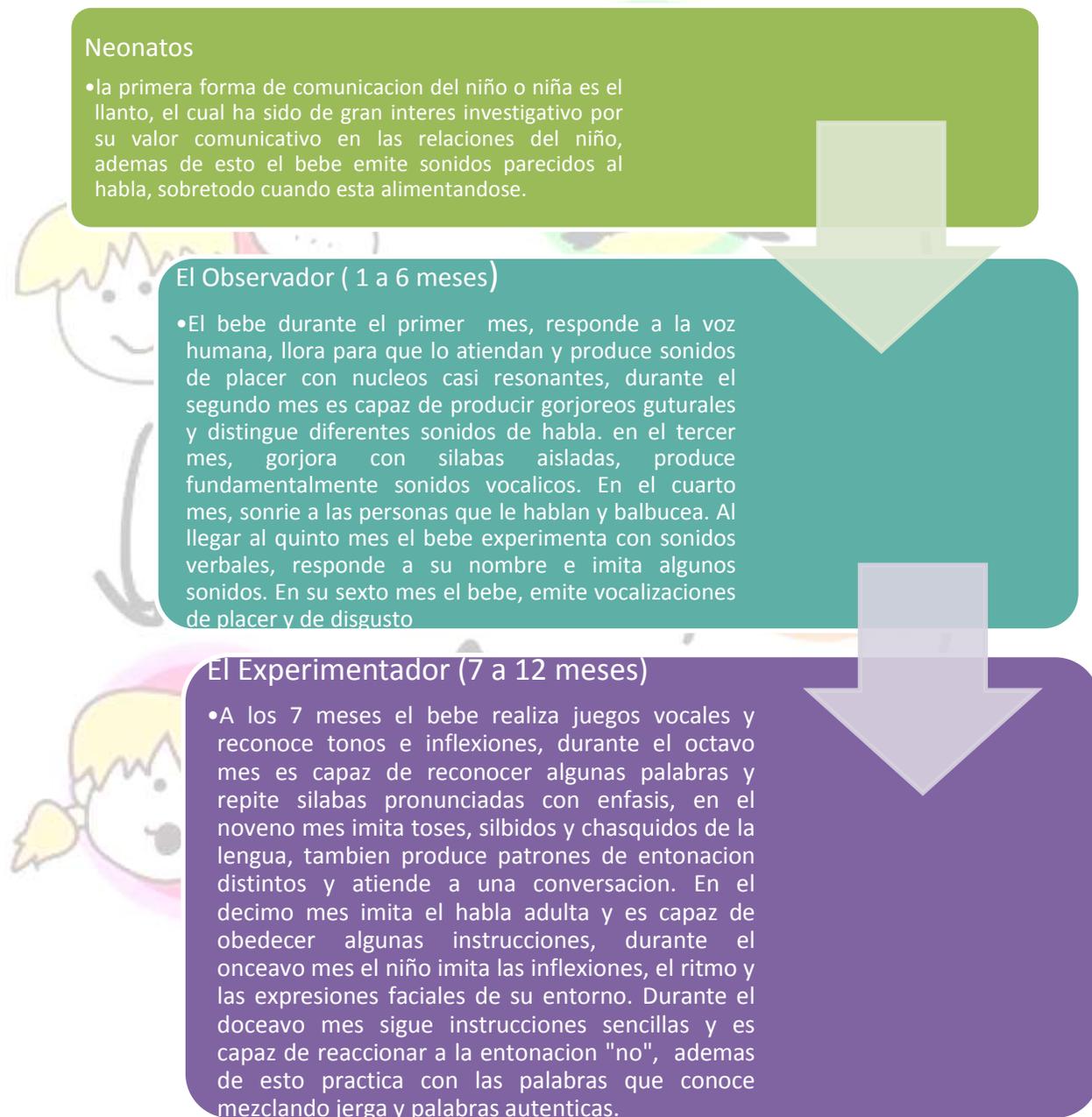
Retomar estas funciones, y ponerlas en práctica durante las conversaciones con los niños y niñas de manera consiente permitirán que el lenguaje deje de ser un asunto externo o de simple uso cotidiano, para pasar a ser un estructurante de pensamiento y de relaciones comunicativas en el aula.

3.1.2 Etapas del desarrollo lingüístico de los niños y niñas.

El desarrollo del lenguaje de los seres humanos se puede dividir en dos etapas, etapa pre lingüística y etapa lingüística, a continuación realizaremos un breve recorrido de

por estas etapas, retomando a Owens (2003), quien en su estudio plantea una cronología general del desarrollo del lenguaje, en cuatro áreas evolutivas: física, cognitiva, socioemocional y comunicativa. En este apartado se encuentra solamente el área comunicativa, puesto que es la que compete a esta investigación.

Gráfico 2. Desarrollo comunicativo del niño de 1 a 12 meses



Fuente: Adaptado de Owens (2003).

Gráfico 3. Desarrollo comunicativo del niño de 1 a 5 años



Fuente: Adaptado de Owens (2003).

3.1.3 ¿Para qué hablamos en la escuela?

Al retomar la necesidad del lenguaje oral en la escuela, es importante decir, que si bien los niños y las niñas han adquirido parte de su competencia lingüística – o están es la formación de esta, en el caso de los niños más pequeños – es evidente que hay grandes diferencias entre los niños y niñas por sus contextos socioculturales, acercamientos a los

medios de comunicación y sobre todo los recursos lingüísticos que pueden encontrar en su entorno más cercano, la familia.

El tener en cuenta estas diferencias nos puede ayudar a las maestras para planificar el uso del lenguaje oral en cada una de las actividades o acciones que se realizan con los niños y niñas en el jardín, hablamos en este espacio – de manera planificada y consiente - porque la escuela es un ámbito privilegiado donde los niños y niñas pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa (Rodríguez, 1995. P 4).

También es importante resaltar, que es necesario el uso del lenguaje oral en el jardín de niños porque como lo resalta Victoria Reyzabal (1993), retomando a Tough “*el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar entre usuarios del mismo, influye no solo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje sino, lo que es más importante, en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de su experiencia*” (p. 13), es así que cada una de las acciones comunicativas que se tienen con los pequeños - los juegos orales de preguntas y respuestas, la toma de turnos en las participaciones grupales, entre otras actividades planificadas - llevan a que los niños y niñas tengan una apropiación de la interacción comunicativa, los usos del lenguaje en diversas situaciones y la intencionalidad del mismo.

3.1.4 El papel de las maestras

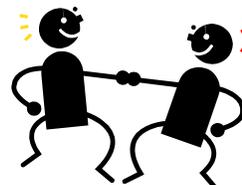
Es importante resaltar en este punto, el papel de la maestras en el desarrollo de la oralidad en los niños y las niñas; tomaremos en cuenta, que es con ellas, con quienes los niños y las niñas pasan la mayor parte de su tiempo, generando con ellas - y con sus compañeros - interacciones mediadas por el lenguaje; estas interacciones serán las que propicien los desarrollos en ellos y ellas en todos los ámbitos,

El aprendizaje se despierta a través de una variedad de procesos de desarrollo que pueden operar solo cuando el niño esta interactuando con personas de su entorno y con colaboración de sus compañeros. Una vez que estos procesos han sido interiorizados, forman parte del propio logro del desarrollo independiente (Vigotsky, 1986)

Las maestras se hacen entonces fundamentales para los procesos de desarrollo de los niños y las niñas en todo sentido, el fomentar la comunicación por medio de diversas formas de interacción en el aula, niño a niño o niño y adulto, llevará al niño a la participación activa y el uso consiente del lenguaje en diversas situaciones de uso, y es en ese momento en el que la maestra debe convertir el aula en un escenario comunicativo (Rodríguez, 1995 p.5) construyendo estrategias de acción orientadas a hablar y escuchar con quienes comparten su

espacio junto con los niños y niñas, explorar la organización del pensamiento a partir de la verbalización de ideas hacia el grupo, y llegar a un desarrollo oral partiendo del aprendizaje cooperativo.

3.2 Construyendo puentes de diálogo:



En el conversatorio realizado con las maestras, fue posible evidenciar opiniones con relación a los diversos conceptos que ellas tienen relacionados con la oralidad y su influencia sobre la oralidad de los niños y las niñas.

Al preguntarles a las maestras acerca de lo que cada una de ellas consideraba como concepto de oralidad, las opiniones apuntan a que es una manera de comunicarse entre los seres humanos, **M6** *“considero que la oralidad es la forma que cada persona tiene para expresar sus sentimientos, emociones en ideas usando un lenguaje oral, emitiendo palabras según la situación”* algunas resaltan que la oralidad no son solo las palabras sino que también posee otras características para lograr la comunicación, **M9** *“Es la capacidad de comunicar claramente una idea o conocimiento a partir de un código verbal que se apoya para ser más claro en el código gestual”*.

Durante la reflexión de la importancia del lenguaje oral en las maestras, se les preguntó a las participantes si consideraban que su oralidad influía en la oralidad de los niños y las niñas, a lo cual las maestras respondieron con unanimidad que sí. Sus justificaciones van enfocadas hacia la imitación que tienen los niños y niñas de los adultos cercanos, **M10** *“uno observa en algunos niños y niñas, en sus juegos y actividades que imitan lo que la docente habla o gestualize, van adquiriendo esas palabras y la aportan a su vocabulario”*. Otras justificaciones resaltan que en su labor como maestras son modelos para el aprendizaje de los niños y niñas **M1** *“definitivamente somos un modelo a seguir en los niños y niñas; además, puedo fortalecer habilidades lingüísticas o debilitar estas, influyo en las actividades que realizo con ellos, en los diálogos permanentes que establezco y en cómo puedo identificar lo que me quieren dar a conocer”*. Es posible identificar en las participaciones de las maestras que es para ellas importante resaltar el espacio que comparten los niños y niñas en sus hogares **M8** *“el contexto familiar y la vida e historia que han construido allí es importante”*, **M12** *“el lenguaje que usamos en el jardín lo llevan a su casa y lo reflejan en el momento en que interactúan con sus padres .*

Se les solicitó a las maestras que indicaran con qué tipo de lenguaje – oral, escrito ó no verbal- se sentían más cómodas y por qué, las respuestas son muy diversas, aunque mencionan que pueden manejar todos los tipos de lenguaje, algunas comentan que se sienten más fuertes en el lenguaje escrito **M2** *“logro reflexionar con mayor facilidad”* **M10**

“puedo organizar mejor mis ideas y corregir errores” M9 “me gusta escribir, me fluyen las ideas, soy segura”, para otras el lenguaje con el que sienten mayor fortaleza es en el no verbal, asegurando que es el más importante para su profesión M1 “soy más fuerte en el lenguaje gestual al interactuar con en el aula con los niños” M4 “considero que en esta profesión es más fuerte el no verbal, pues para los niños y niñas es muy necesario” M7 “No verbal, me hago o me entienden más con el no verbal ya que oral , hablo muy rápido y casi no me hago entender”.

Finalmente, al abordar con las maestras lo que ellas consideran que aprenden los niños cuando aprenden a hablar, las maestras responden de maneras distintas; algunas apuntan hacia el aprendizaje de gestos y expresiones que les permiten hacerse entender en el contexto en el que se encuentran, M6 *“Cuando aprenden a hablar los niños y niñas hablan de sus necesidades como el ir al baño, nombran a sus familiares, entonan canciones y en general dicen palabras del contexto que los rodea”.* Otras apuntan a decir que los niños aprenden a comunicar sus deseos y necesidades M2 *“Aprenden el significante o preconcepto de algo, en donde pueden hacer entender lo que desean o necesitan” M11 “aprenden a expresar o dar a conocer necesidades, intereses, gustos o disgustos”.*

Es interesante ver cómo solamente se hace referencia por parte de las maestras a lo utilitario del lenguaje, pero no a como el lenguaje o el aprendizaje y uso del mismo lleva a los niños a construir desarrollos que van más allá de una conciencia de uso, no podemos dejar de lado que el lenguaje oral es un instrumento de codificación de pensamiento, permite organizarlo y ayuda a la reflexión y a la conceptualización; el ejercicio de esta función tiene enormes repercusiones en el desarrollo cognitivo del individuo puesto que hace progresar las capacidades mentales superiores (Bigas, 1996).



3.3 Abriendo horizontes:

Durante la conversación con las maestras fue posible identificar aspectos relevantes en los cuales se podría reforzar las potencialidades que ellas tienen en cuanto a su conciencia como modelos comunicativos en el jardín de niños, y avanzar en el conocimiento que se tiene de aspectos más profundos del lenguaje en el ciclo inicial.

3.3.1 Importancia del uso consciente

Teniendo en cuenta que *“la única forma de aprender a utilizar el lenguaje es usándolo en situaciones comunicativas”* (Bruner, 1984, p. 128), se hace necesario que el aula y el jardín

de niños en general sea un espacio en el que se desarrollen situaciones comunicativas, cargadas de sentido; en el que los niños y niñas encuentren la riqueza del lenguaje y sus posibilidades. Es importante que las maestras muestren una actitud de escucha activa la cual le permita tanto comprender lo que los niños y niñas quieren dar a conocer, como direccionarlo de manera positiva al uso acertado de las palabras, teniendo en cuenta la intencionalidad del niño y niña.

En la conversación con las maestras es posible ver como ellas emprenden diversas acciones relacionadas con las situaciones comunicativas, pero aún no se realiza la articulación entre el saber que están construyendo los niños y niñas y las prácticas pedagógicas que se realizan diariamente; es decir se hace necesario pasar del terreno de lo meramente práctico a una configuración intencionada de la experiencia comunicativa que potencie el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas y les permita ver su importancia puesto que los hace sujetos partícipes del mundo.

Al retomar estas intervenciones, las maestras pueden darle relevancia a establecer la atención mutua y la atención conjunta; la atención mutua en la relación uno a uno con los niños y niñas en la cual el niño aprenderá a prestar atención a su interlocutor en el momento de la comunicación y la atención conjunta, en la que el niño y el adulto median su comunicación con cualquier cosa o situación, cuando esta atención conjunta se hace en grupos, los niños y niñas aprenden reglas de la comunicación, tales como la participación en turnos y las expresiones comunicativas grupales.

3.3.2 Compañeros inseparables; aprendizaje y lenguaje.

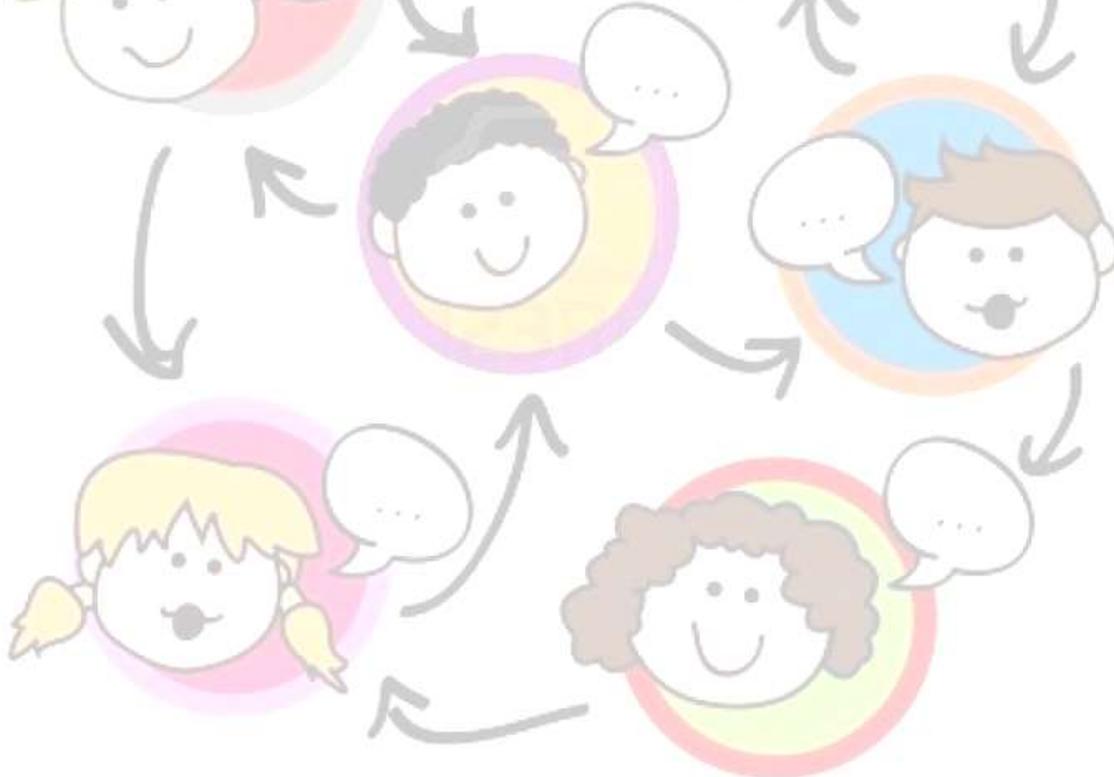
“El mundo es un sitio interesante”
Wells (1986)

Valdría la pena resaltar en los procesos que las maestras adelantan con los niños y niñas, que el aprendizaje va de la mano con el proceso del lenguaje. Los niños y niñas van aprendiendo muchas cosas durante los procesos de diálogo que se implementan en los distintos momentos que comparten con sus maestras, por medio del intercambio, las maestras pueden dar informaciones a los niños y niñas y permitir que se construyan interpretaciones de los acontecimientos cotidianos.

La tarea adulta no es fácil, ya que el sistema conceptual de los niños esta en desarrollo y difiere del sistema de las personas adultas. Pero si los adultos informan y escuchan atentamente lo que el niño dice o preguntan para saber lo comprendido de la explicación, pueden reformularla en otros términos: comentar, explicitar relaciones (Borzzone el al. 2000, p 4)

Estas conversaciones deben estar enmarcadas en un contexto en el que los niños y niñas puedan participar y en donde se valoren sus intereses, es así como el lenguaje funciona como una guía para interactuar con otros y para reflexionar acerca de las relaciones con otros y con ellos mismos; *“en un principio, las reflexiones se apoyan en el dialogo con las personas adultas, posteriormente comenzaran a interrogar su propia experiencia, convirtiendo al lenguaje en una herramienta para pensar”* (Borzzone et al. 2000. P 4).

Es así como la recomendación a la que está encaminado este apartado va hacia la necesidad del reconocimiento del lenguaje como un compañero del aprendizaje, y no en verlos separados o segmentados en las planeaciones y prácticas que se realizan diariamente; además es importante resaltar que si las maestras son conscientes de esta dupla y la aplican en los procesos e intenciones pedagógicas, los desarrollos que los niños y niñas pueden alcanzar serán aún mayores, ya que como lo evidencia Vigotsky (1986) el lenguaje puede determinar el desarrollo del pensamiento puesto que *“ (...) dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional”*(p. 97)



4. Entre los documentos y las prácticas: el reto de los maestros y maestras

“Las Políticas Públicas tienen la potencialidad de resolver problemas concretos, de promover integración social: es decir, permitir que la gente viaje en el “mismo avión.”
(Ruiz, 2003)



4.1 Bases para comenzar:

Actualmente se han realizado varios acercamientos a la primera infancia y sus necesidades desde el ámbito político, instituciones como la Secretaria Distrital de Integración Social de Bogotá y el Ministerio de Educación Nacional aun aunado esfuerzos con el fin de resignificar el trabajo que se realiza con los niños y niñas en los espacios escolares, en los documentos que estas instituciones han generado es posible visibilizar las actividades rectoras para la primera infancia y también las dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas.

4.1.1 Qué se dice en relación al lenguaje?

En el documento número 23 de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, se hace explícita la diferencia de aproximaciones al lenguaje oral que hay en nuestro país y como estas afectan de manera clara el desarrollo posterior de los niños y las niñas.

Muchos niños y niñas crecen circunscritos a un lenguaje utilitario y a veces, en medio de un lenguaje que ha sido producto de situaciones de violencia transmitidas de una generación a otra. Entre quienes inician su vida entre manifestaciones culturales que les permiten resolver problemas, expresar sus sentimientos y sus sueños, y quienes crecen con un lenguaje limitado a la comunicación inmediatista, hay una brecha que se hace evidente en la primera infancia y que afecta las oportunidades de aprendizaje y de expresión (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2014. P. 18)

Además de lo anterior agrega que

Uno de los mayores problemas educativos en Colombia es esa inequidad en las bases de lenguaje que se reciben desde la primera infancia y que permiten predecir la facilidad o la dificultad para aprender

Es importante, resaltar en este texto como se da un papel importante al adulto;

Ofrecer, durante la educación inicial, ambientes intencionados y estimulantes, donde los adultos –padres, madres, maestras y agentes educativos– tomen conciencia de su papel como interlocutores, brindando todas las posibilidades para explorar el arte, el juego y la literatura.

En el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, desarrollado por la Secretaria de Integración Social del Bogotá y la Secretaria de Educación Distrital, (2010) es posible visibilizar la necesidad de reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos, esto entendido como *“reconocerles como interlocutores válidos y propiciar su participación y vinculación como actores que construyen y propician dinámicas para su formación y desarrollo”*.

Además en este lineamiento, se retoma un capítulo completo relacionado con la dimensión comunicativa de los niños y niñas, planteando desde el inicio del lenguaje oral hasta el lenguaje escrito, en este es posible evidenciar cuales son los desarrollos a fortalecer en esta área y aspectos conceptuales que apoyan el trabajo de las maestras en dicha dimensión.

4.1.2 Lineamiento y práctica docente.

En el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), resalta en su apartado “la maestra y el maestro en la Educación Inicial” algunas características de ellas, pero también evidencia como las maestras sienten cierta incomodidad con las instituciones

“aunque a gran la gran mayoría de maestra y maestros les parece que el trabajo con los niños y niñas cumple con sus expectativas, no sienten lo mismo en el contacto con algunas instituciones (...) sienten que valoran su trabajo peor en muchas ocasiones encuentran que este no es reconocido socialmente como lo esperan”

Además en este mismo documento se expone que

“el lineamiento pedagógico no es un documento prescriptivo pero si es un documento provocador... Invita y llama a los jardines infantiles a mirarse a la luz de los avances teóricos y prácticos y se constituye en un referente fundamental para repensar y reorganizar su práctica pedagógica acorde con las características y particularidades de las instituciones, los niños y las niñas, y sus familias”

Si bien, este documento aclara su finalidad, en el momento que llega a las instituciones es tomado en ocasiones de manera directiva, y sus sugerencias en relación a los desarrollos a fortalecer según las edades de los niños y niñas no son analizadas a la luz de las situaciones

y particularidades del contexto en el que se encuentran, lo cual se convierte en un asunto complejo para las maestras, quienes son finalmente las que deben planear y ejecutar sus acciones diariamente.

4.2 Construyendo puentes de diálogo:



Durante la conversación con las maestras fue posible evidenciar tres aspectos específicos relacionados con el conocimiento y aplicación de las políticas públicas de primera infancia y los lineamientos pedagógicos, los cuales encaminan el quehacer pedagógico de cada una de las maestras.

4.2.1 Acciones pedagógicas:

Las maestras comentan como realizan las planeaciones para cada día, y que se tiene en cuenta de los lineamientos de educación inicial.

M1: Nosotros tenemos en cuenta los pilares, los niveles de desarrollo y el Proyecto Pedagógico.

Investigadora: O sea las dimensiones no.

M1: Si, claro. Es que en los niveles de desarrollo están cada una de las dimensiones, o sea por ejemplo estamos en corporal, entonces, el niño ejecuta saltos independientes, entonces el salto, junto con el proyecto pedagógico y junto con lo que a él le gusta y lo que tenemos alrededor, con esos cuatro pilares.

Algunas comentan que al ver los Lineamientos y los niveles de desarrollo que se plantean dentro de la institución educativa para la realización de la observación y seguimiento de los niños y las niñas², se sienten un poco limitadas en las posibilidades de planeación y ejecución de sus ideas de trabajo con los niños y las niñas,

M4 “siempre planeamos con los niveles de desarrollo y siento que esos niveles de desarrollo, lo limitan a uno en cierta manera, viendo las necesidades particulares de los niños del aula, ese ha sido como el cuestionamiento que hemos hecho con mis compañeras dentro del aula”

Vale la pena resaltar que en este momento está en prensa el Modelo Acunar 2014, que presenta la apuesta pedagógica para la Educación Inicial de niños y niñas de 0 a 3 años en la ciudad de Bogotá, el cual puede ser un documento de altísima colaboración en el

² Durante la conversación con las maestras, ellas comentan que tienen una escala valorativa para la realización de la observación de los niños y las niñas la cual está organizada por edades y por dimensiones. En el encuentro se planteó como esta “tabla” es muy específica y no da espacio para que las maestras hagan sus propias apreciaciones, solamente deben poner un color según lo que vean en los niños y niñas. Más adelante se analiza esta situación.

desarrollo de las acciones pedagógicas que se emprendan por parte de las maestras de estos niveles.

También se resaltó la sensación de las maestras de la lejanía que tienen los lineamientos con las poblaciones que se trabajan

M5 “es alejado porque como veníamos hablando con ellas, es la cultura, es la población de la gente que no alcanza a esos niveles, realmente se alejan de ellos y de pronto podríamos ver, otras cosas que si podríamos trabajar pero no, nos toca cumplir a esto, nos toca acercarnos a esto, entonces estamos atrayendo a los niños a cosas que ni siquiera ellos las viven”

Al comentar sobre el trabajo con los más pequeños, (Sala materna) las maestras resaltan que en el Lineamiento Pedagógico no es posible visibilizar mucho este grupo de edad y que al buscar actividades para el ejercicio del lenguaje con los niños y las niñas, estas están más encaminadas al reconocimiento del contexto y el uso práctico del lenguaje.

M1: Pues digamos siempre que buscamos actividades para maternal, hay aparecen son más bien videos de ejercicios, de estimulación, pero digamos en la parte comunicativa, no es digamos elabore con los niños una imagen donde cuente, no, no lo hace, sino más trabajan es más la parte de movimiento, todas las actividades o por ejemplo dice, sobre las normas o habla sobre que reconozca la maleta, pero así

4.2.2 Institucionalidad y quehacer docente

Al conversar con las maestras en cuanto a cómo se aplican o se evidencian las políticas públicas de infancia, los lineamientos pedagógicos, ellas resaltan la necesidad de una diferenciación según contextos, puesto que estos, al ser diversos se ven reflejados de manera diversa en los niños y niñas.

M4 los niveles de desarrollo (los que entrega la institución) para cada jardín deberían ser diferentes, de acuerdo a la localidad en la que se encuentran, si hablábamos de la comparación entre una localidad digamos como Ciudad Bolívar, a una localidad como Bosa, el lenguaje es diferente

Fue posible reconocer que las maestras tienen que seguir unos niveles de desarrollo que se manejan dentro de la institución al hacer las planeaciones y las observaciones de los niños y las niñas, sus avances y dificultades, pero comentan que se sienten un poco limitadas en el que hacer

M3: En los niveles pequeños trabajos por edades, según los niveles de desarrollo, y es esa angustia que a veces le genera a uno hay no yo quisiera hacer esto porque sé

que estos niños me están pidiendo esto, y de pronto el nivel desarrollo nos limita, porque obviamente queremos cumplir con nuestras responsabilidades

Un factor que las maestras resaltan de manera importante es el uso del tiempo y la cantidad de actividades que se deben realizar durante el día, pues además de las acciones pedagógicas también es necesario ejecutar las rutinas diarias de alimentación y aseo

M3: Debemos realizar dos actividades en ese tiempo

Investigadora: En la hora, es una hora

M4: En caminadores se hacen dos actividades, después de la hora de sueño, se hace una actividad que es complementaria, antes de que se vayan los niños se hace la cartilla, que es una cartilla que hay de hábitos para los niños, que fortalece con ciertas imágenes.

Investigadora: Como un rotafolio?

M4: Exactamente, entonces, ten cuidado cuando te desplaces por tal lado, cuando vayas al lado de no vayas cogido de tus compañeros y esta el dibujo, amárrate los zapatos para evitar, cosas así, entonces es como el cuidado personal de ellos.

Investigadora: Lo hacen todos los días

M4: Con la cartilla son cinco minutos

M3: Esas se hacen dos en la tarde, actividades complementarias esas se hacen otra planeación

Las rutinas de alimentación y aseo son primordiales en el desarrollo del día en el jardín infantil, así que de cierta manera las acciones pedagógicas quedan relegadas al tiempo sobrante, y al ser haber tantas actividades planeadas para tan corto tiempo en ocasiones no se pueden ejecutar con éxito. Con tantas actividades y el tiempo de rutinas con los niños y niñas se plantea el vacío de la no ejecución de estas actividades pero si la necesidad de presentarlas en el planeador, lo cual se convierte en una actividad tediosa y frustrante en el tiempo para las maestras.

M2: A mí una vez la jefe me llamo a la oficina y me pregunto, cómo van con el planeador, le dije, pues la verdad jefe yo soy muy sincera con usted y digamos son cuatro actividades que tenemos que hacer en un día y son cuatro observaciones que se deben hacer en un día, pero muchas no alcanzamos, el tiempo no da para hacer las cuatro observaciones, más o menos a la semana nos estamos atrasando como con seis observaciones, que cada día nos quede de a una o de a dos observaciones, siempre estamos atrasadas en ese proceso, porque el igual el trabajo es con los niños, y uno tiene es el tiempo del sueño, si mientras ellos duermen tratamos de adelantar, pero no, no se alcanza.

4.2.3 Mecanismos de seguimiento

Las maestras comentan que se hacen seguimientos a los niños y niñas por medio de carpetas individuales, en las cuales se van haciendo reportes de los avances de cada uno. Resaltan que los niveles de desarrollo que están allí consignados son un poco limitantes en cuanto a todo lo que es posible visibilizar de los niños y las niñas en las dimensiones en las cuales está dividido el informe.

M4 pero mira que el encabezado tiene que ser válido, el niño aprobó, no aprobó, alcanzo satisfactoriamente niveles de desarrollo, se encuentra en proceso un nivel de desarrollo de la dimensión comunicativa, hay que escribir cual y empezar a decir para fortalecer en casa que nos tienen que ayudar para eso, arranca así.

Al no tener un espacio para comentar los desarrollos de los niños y niñas, sino solo una casilla que llenar con un color, las maestras evidencian que se pierde la riqueza del proceso y que esto no permite visibilizar todas las cosas que los niños y niñas realizan que están fuera de los niveles de desarrollo planteados desde la institución para el seguimiento de los niños y niñas.

Investigadora: Por ejemplo este, el niño o niña reproducen sonidos onomatopéyicos

M3: Entonces aquí esta digamos, digamos ese y aquí esta Juanita, yo estoy leyendo eso, lo pinto porque va por colores cada trimestre, entonces digamos azul o P que es el proceso si, o sea entonces.

Investigadora: O sea sesga.

M3: Si, solo están los cuadritos donde pinto o pongo la P de proceso o lo acertó y no más, entonces, si tuviéramos la oportunidad de ser

M4: Más descriptivo

M3: Uy para mi sería eso importantísimo

M4: Sería todo lo del niño, no solo esa partecita

Al conversar con las maestras fue posible evidenciar que se realizan informes de los niños y las niñas para los padres de familia en los que se da cuenta de los avances de ellos, pero en ocasiones, algunos niños y niñas no “cumplen” las acciones de los niveles de desarrollo, y esto se convierte en un espacio conflictivo para las maestras y los padres de familia.

M4: Por ejemplo en mi caso, hay niños que iniciaron en caminadores, pero por dos días, pues deberían estar en maternal, (para la distribución de los niveles se tiene en cuenta un corte de edades), entonces son niños que ahorita, no tienen ni siquiera lo de las tres silabas, entonces en la entrega de informes se empiezan a quedar, y el papá (empieza a decir) pero es que en la casa si él dice profe, pero entonces yo que hago si los otros niños van más adelantados.

Empiezan a preocuparse por eso, a cuestionarse, entonces empieza uno a explicarles, no mamita mira no te preocupes es por la edad también del niño, mira que nosotros manejamos por meses...”



4.3 Abriendo horizontes:

Luego de escuchar a las maestras, se propone que se reevalúen aspectos desde la institucionalidad:

1. Formatos vs Tiempo; desde lo conversado con las maestras es importante realizar una reorganización de los formatos que se deben llenar y tener actualizados en relación al tiempo que se tiene tanto para diligenciarlos como para ejecutar lo que se planea en estos formatos. Al planear actividades por dimensiones y no tener en cuenta la cantidad de tiempo que las rutinas diarias absorben, el planeador puede convertirse en un cuaderno de actividades sin cumplir.

Es así como se propone que las actividades sean integrales y no segmentadas por las dimensiones, puesto que en todas estas acciones pedagógicas se debe propender por el desarrollo holístico de los niños y las niñas.

2. Niveles de desarrollo vs Observaciones Individuales; al tocar el tema de las observaciones y las formas de consignación de estas, es evidente que para las maestras el formato cerrado de los niveles de desarrollo que solo permiten encasillar en si logro o en proceso, coarta las observaciones que se pueden hacer de los logros individuales de los niños y niñas.

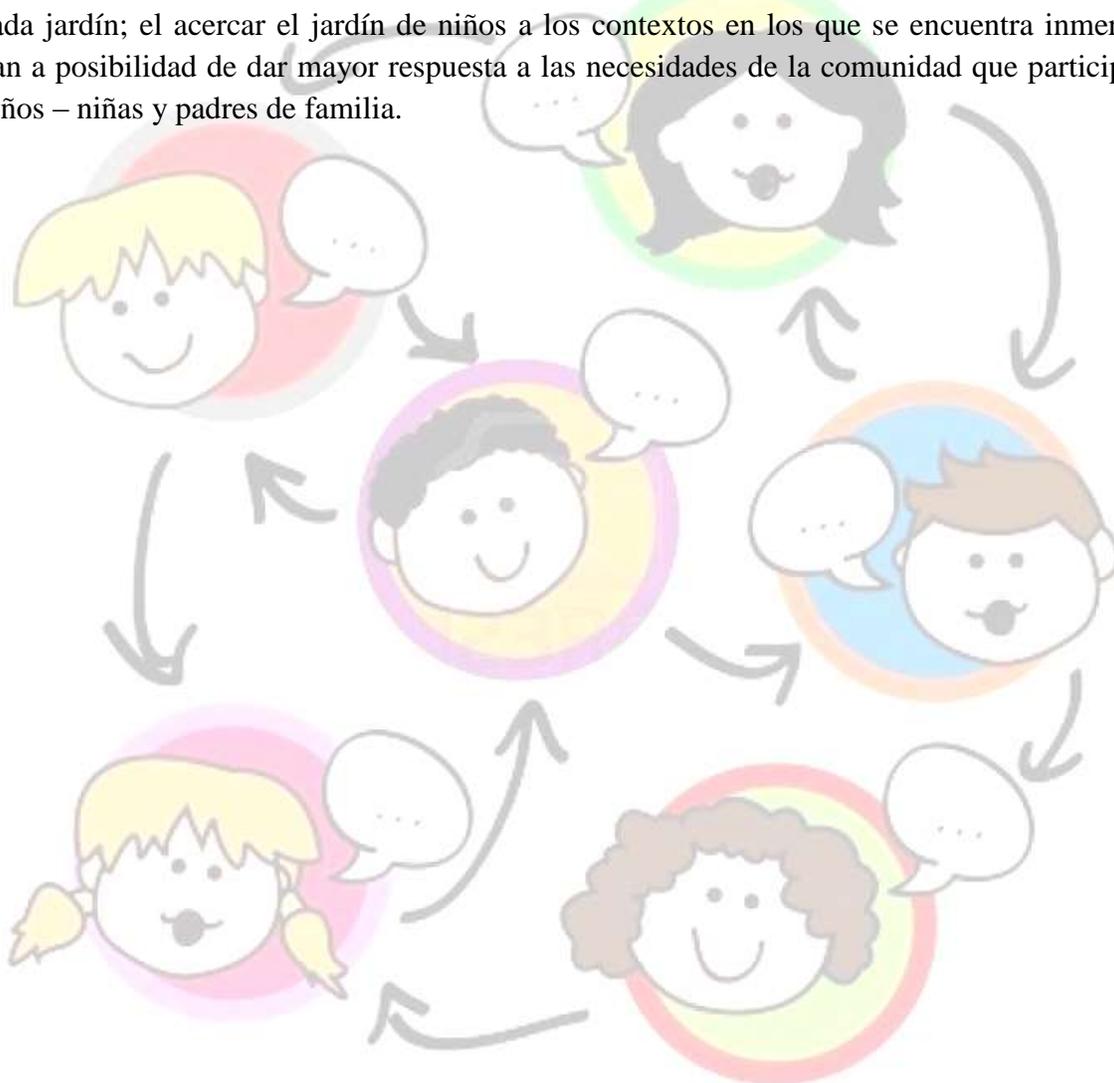
Por esta razón se propone que los informes que se realicen de los niños y niñas tengan la posibilidad de ser más abiertos, con espacios para que las maestras den cuenta de los procesos de cada uno de los niños y niñas, y que no se “evalúe” si alcanzo o no cierto estándar, sino que más bien se vea al niño y niña en su complejidad, con sus fortalezas y sus aspectos a fortalecer como parte de un proceso de formación en el que todos ellos son diferentes y tienen ritmos específicos, poder realizar una valoración del desarrollo del niño en comparación a si mismo, su propio ritmo y sus avances individuales.

Es importante mencionar en este apartado que el Lineamiento Pedagógico (2010) plantea en un apartado los procesos de observación y seguimiento al desarrollo infantil den la primera infancia, y en este se resalta como los niños y las niñas tienen sus propias características y ritmos de desarrollo

“la observación y el seguimiento al desarrollo debe hacerse con base en lo que los niños y niñas pueden hacer, no sobre lo que les falta o en comparación con los

demás, ya que aunque existan ciertas características de desarrollo comunes estas se manifiestan de manera diversa en cada niña o niño” (p. 183)

3. Maestras Participantes; la participación activa de las maestras en la construcción de estándares, proyectos pedagógicos y horizontes de sentido del jardín de niños es de gran importancia, pues son ellas quienes reconocen a los niños y niñas que se encuentran en cada una de sus aulas, además tienen claras las diferencias del contexto en el que se desarrolla cada jardín; el acercar el jardín de niños a los contextos en los que se encuentra inmerso dan a posibilidad de dar mayor respuesta a las necesidades de la comunidad que participa, niños – niñas y padres de familia.



5. Pensar-me; aproximación a la reflexión pedagógica

Saber situarse ante la realidad es hoy una tarea imperativa pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia.
(Zemelman: 2002)



5.1 Bases para comenzar:

Uno de los mayores propósitos de realizar un conversatorio con las maestras de educación inicial, era la escucha activa de sus ideas con relación a la temática de la oralidad en los niños y niñas más pequeños, pero también llevarlas hacia la necesidad urgente de plantearse espacios de una reflexión pedagógica que vaya más allá del llenar un diario de campo, que jamás van a revisar o dar cuenta de una serie de acciones consignándolas en instrumentos que son lejanos para ellas.

A la reflexión que se buscaba aproximarlas es a la de la perspectiva Freiriana en la que el maestro *“pasa de un hombre objeto a un sujeto que dinamiza su praxis a partir de la esperanza, entendiendo ésta última como un proyecto que se alcanza desde la acción individual y social”* (Vásquez et al; 2008. P. 3), la necesidad de cuestionarse sobre si mismo, preguntarse continuamente sobre su quehacer con los niños y niñas, y la resignificación de su práctica, apuntan hacia una transformación constante de sus acciones en pro de sus estudiantes.

También es importante anotar que la reflexión pedagógica, si bien es un proceso individual, debe trascender a un suceso colectivo, que permita que quienes se encuentran implicados en un proceso educativo conjunto, puedan avanzar, acompañándose y retroalimentándose, fuera de la crítica destructiva sino más bien, trazando caminos conjuntos de mejoramiento de la práctica, *“la reflexión pedagógica sólo es efectiva en la medida en que se configura como un proceso social, donde el poder para realizar cambios trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado”* (Contreras:2003. P 2).

Cuando no se da la reflexión constante, ni individual ni colectiva, es probable que el maestro pase a ser ejecutor de formatos y normatividades que se le imponen y de las cuales debe dar cuenta, sin objetar, en palabras de Freire sería:

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo, de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. (Freire: 1987)

5.1.1 Acción rutinaria – acción reflexiva

Dewey (1989), en su texto *Cómo Pensamos*, hace una distinción importante en cuanto a la acción rutinaria y la acción reflexiva. La acción rutinaria incluye las acciones determinadas por la tradición, la inercia y la autoridad, los maestros que las siguen no cuestionan las realidades de sus escuelas, en gran medida pierden de vista cuales son las motivaciones y fines de su trabajo como maestros, aprobando automáticamente el punto de vista comúnmente aceptado ante alguna situación problemática. La acción reflexiva por otro lado, es descrita por Dewey como un proceso que requiere ir más allá de los procesos lógicos y racionales involucrando la emoción y la intuición ordenadamente, es una forma holística de ver y atender los problemas.

Para la acción reflexiva, Dewey propone unas condiciones necesarias para que esta se dé:

1. La responsabilidad: relacionada con considerar las consecuencias de cada una de las acciones que se emprenden en el aula, y van más allá de la pregunta inmediata preocupándose en el por qué funciona, como funciona y para quien está funcionando.
2. Mente abierta: hace referencia al deseo de escuchar varios puntos de vista y reconocer que también puede estar equivocado hasta en sus conceptos más arraigados.
3. Honestidad: esta cualidad lleva a los maestros a examinar sus propios supuestos de forma constante evaluando los resultados de sus acciones, estando siempre abiertos a nuevos aprendizajes de cualquier situación que se les presente.

5.1.2 Reflexión en la acción

Shön (1983), tiene una manera particular de referirse a los maestros,

"Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar". (Schön, 1992:89).

Partiendo de esta visión y del concepto que la reflexión es un análisis y propuesta global que orienta las acciones, Shön propone la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. En cuanto a la reflexión en la acción, se da en el momento en el que surgen situaciones durante la práctica pedagógica y el maestro es capaz de ajustar su instrucción según la situación que se está presentando en el aula. La reflexión sobre la acción se da antes de las clases cuando se hacen las planeaciones de las mismas y después de las clases en las evaluaciones y retroalimentaciones que se realizan de lo sucedido.

5.2 Construyendo puentes de dialogo

En el último conversatorio realizado con las maestras, se abordó el tema de la reflexión pedagógica, por medio de diversas preguntas fue posible visibilizar sus opiniones y posibilidades frente a esta acción en su quehacer docente.



Cuando se indago con ellas, que es la reflexión pedagógica para cada una, las respuestas mostraron un ideal trazado desde lo aprendido en las universidades y un poco desde el deber ser.

Investigadora: ¿Qué es la reflexión pedagógica?

M4: Autoevaluación de la labor

M7: Es un acto o método de la pedagogía

M9: Es un ejercicio crítico de auto mirarse

M2: Evaluación del quehacer pedagógico dentro del aula

M1: es ver a conciencia lo que diariamente hacemos

Al realizar una indagación con las maestras en relación a las dificultades que para ellas plantea la reflexión pedagógica, se obtuvieron dos tipos de dificultades, inicialmente desde lo personal

M2: el no poder hacerla observación a tiempo, ósea uno hace actividad pero al momento uno no hace observación y ya al finalizar la tarde uno hace la observación pero omito muchos aspectos importantes que se dieron en el momento.

M3: reconocer los errores

M7: la falta de tiempo para hacer la retroalimentación

M9: para los seres humanos es muy difícil decir que se equivocan, es muy difícil uno mismo mirarse

Investigadora: ¿podría escribir difícil mirar hacia dentro?

M9: sí...

M10. Como también la honestidad...

Y luego desde lo institucional.

M8: pero es que eso es lo que está pasando, realmente por el tiempo y diferentes actividades que los docentes tenemos no permiten que realmente uno se tome el tiempo para generar esa reflexión, salen los niños a las cuatro y ya a las cinco se ordena se hacen observaciones, ya alistarnos para irnos y ya comienza otro día, con otras cosas y otras dificultades presentadas.

M5: a veces puede ser la misma rutina y el planteamiento de actividades extras Entonces tú tienes el tiempo y hacemos eso porque nos lo exigen primero y el planeador pues puede esperar

M3: yo coloque acá limitaciones por políticas de las instituciones y los protocolos, a veces como que tanta norma y tanta cosa limita, hablábamos por lo menos de los indicadores eso limita mucho

M9: estamos pendientes de los indicadores de nutrición y de pedagogía,

M7: nosotras también hablábamos el tipo de capacitaciones que ellos nos dan de pronto se interesan más en las capacitaciones que benefician a la organización mas no en el crecimiento que nos pueden dar a nosotras para ejercer.

Avanzando en la temática de la reflexión pedagógica, se les preguntó a las maestras si conocían instrumentos para consignar esas reflexiones realizadas de manera escrita, con el fin de volver sobre ellos y utilizarlos para la retroalimentación de la acción pedagógica diaria, las maestras comentaron acerca de algunos instrumentos tales como, diarios de campo y observadores como formatos exigidos por la institución pero sin ningún uso en el tiempo,

Investigadora: entonces aquí estaría el diario de campo que para ustedes es la observación, el planeador y esas cosas. Ahora una pregunta ¿todas estas cosas que ustedes tienen a la mano, todos estos métodos e instrumentos los utilizan después para hacer algo con eso?

M2, M6 y M8: no

M4: si, igual en la observación, si digamos algo no funcionó en la actividad entonces a partir de ahí a la próxima lo cambia y lo hace.

Investigadora: si, pero digamos que mi pregunta es un poco más amplia ,digamos que terminamos este año ya estamos en cuenta regresiva y entonces cuando yo término, cojo mi diario de campo y mis observaciones y las señalé y hago una categorización y digo bueno, si el otro año me tocan estos niños puedo hacer esto.

M6: no

M3: con lo que tú dices diario de campo, se deja uno solo por jardín

M8: por nivel

M3: eso por nivel, uno solo y los demás se rompen

El hecho de que no se utilicen de manera consciente estos instrumentos limita la visión de las maestras frente al uso de los mismos, y también sub valora la importancia de las palabras escritas por las maestras, puesto que en todos los diarios seguro serán distintas las apreciaciones y todas lograrían construir una visión más global de las posibilidades de

acción con los niños y niñas, aciertos y falencias de los procesos, impidiendo así una retroalimentación consciente que permita avanzar al grupo de maestras del jardín de niños.



5.3 Abriendo horizontes

Luego de escuchar y compartir con las maestras sus visiones acerca de la reflexión pedagógica, es posible ver la necesidad de rescatar esta herramienta como un aspecto fundamental de la vida del docente, es así como se hace necesario llevar a las maestras de la reflexión ocasional - mediada por el error en algún aspecto ejecutado y evidenciado por un superior - a una práctica reflexiva, la cual por medio del análisis regular lleve a la toma de decisiones que permitan transformaciones de fondo en el quehacer de las docentes.

Además de esto, sería ideal lograr construir con las maestras redes de apoyo y comunicación entre sí, en las cuales puedan compartir sus experiencias y preguntas desde lo pedagógico, encuentros guiados desde la tranquilidad y la necesidad de avanzar y no sobre la base de la evaluación y la comparación, esto permitiría que como grupo, se avance en cuanto a una construcción colectiva.

Por último y muy importante es el alentar a las maestras al adelanto de procesos investigativos dentro del jardín de niños, puesto que por medio de la investigación es posible ejercitar la reflexión y la retroalimentación de los propios procesos, vale la pena resaltar que para estas investigaciones también es necesario que las maestras cuenten con el tiempo y con estímulos adecuados para animarlas a consolidar ideas interesantes en pro de sus procesos en el aula, la participación de maestras en eventos académicos las alentará a la escritura de textos reflexivos, dándole un uso real a la práctica reflexiva.

Para Concluir

A lo largo de esta investigación se retomaron aspectos importantes relacionados con las creencias y conceptos que las maestras de educación inicial tienen sobre el lenguaje oral y como estos afectan sus prácticas pedagógicas, al trabajar esta temática con la metodología de Rafael Ávila, Investigación Acción Pedagógica (IAPE), fue necesario también hablar de practica reflexiva, ya que este es el componente principal de esta metodología.

Fueron muchos los aprendizajes que se revelaron durante los encuentros que se desarrollaron con las maestras, a continuación se mencionarán los más relevantes en cada uno de estos,

- a. El lenguaje es un instrumento fundamental en el desarrollo de las actividades diarias con los niños y niñas, este es el puente mediador y constructor del conocimiento y las relaciones personales en todos los contextos, brindar la posibilidad a las maestras a ser consientes los propios procesos de lenguaje, tanto no verbal como verbal, puede llevar a que ellas comprendan la fuerza de sus palabras y sus actos y la necesidad de ser precisos con lo que se dice y se hace dentro del aula de clase.
- b. Reconocer que el lenguaje oral ha sido dejada de lado en la escuela, intentando privilegiar la lectura y la escritura, por la creencia de que esta es un hecho en la vida de los niños y niñas, y la aprenden o lo traen aprendida de sus hogares. El retomar la importancia del lenguaje oral, lleva a la transformación de las practicas que se emprenden en el aula, puesto que le dan un mayor sentido a dichas acciones, y se realizan de una manera intencionada y encaminándolas hacia el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas.
- c. La necesidad de generar espacios en los que las maestras se sientan cómodas para decir y ser ellas mismas, situaciones en las que puedan comentar y construir junto con otras maestras una pequeña comunidad de discusión, encaminada a nutrir las practicas, concepciones y creencias a cerca de un tema determinado. Estos espacios lejos de ser momentos de “formación” han de ser momentos de “reflexión colectiva” en los que prime la escucha de las ideas y situaciones particulares de las maestras.
- d. Resignificar el hecho de la reflexión en la práctica y como los instrumentos que utilizamos para esta, diarios de campo o grabaciones, han de servir para que las maestras puedan evaluarse a sí mismas, entrando en la necesidad constante de preguntarse por su quehacer y como este se está desarrollando, además abriendo la posibilidad de mirarse honestamente y retomar la vocación que en ocasiones la rutina se ha llevado

Referencias

Ameigenda, S. (2008) **Repensando El Abordaje De La Oralidad En El Aula**. Revista Que hacer educativo, junio. Uruguay

Albaladejo, M. (2008) **La comunicación no verbal en el aula**. Revista Padres y Maestros, formación del profesorado. Febrero.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Distrital de Integración Social. Secretaria de Educación Distrital. (2010) **Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito**. Bogotá

Alvarado, Sara et al, (2006) **Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos**. Organización de Estados Americanos.

Ávila, Rafael. (2006) **Investigación acción educativa y la integración de la teoría y la practica pedagógica**. En: Revista Conversaciones pedagógicas. No. 1. Universidad Católica de Oriente, Facultad de educación. Agosto.

----- (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.

Becker, Annette. (2002). **Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida**. Volumen 17 Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela)

Bigas Salvador. Montserrat. (1996). **La importancia de lenguaje oral en educación inicial**. Aula de Innovación Educativa. Versión electrónica. Revista Aula de Innovación Educativa 46.

Borzone, Ana María. Et al. (2012) **Programa de Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de la provincia de Entre Ríos**. Modulo 1. CONICET. Argentina.

Bruner, J. (1984) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid. Alianza

Cabrejo, Evelio. (2004) **Entrar en la lengua, entrar en la cultura**, Memorias : 6° congreso nacional para construir nación, abril 19-22 del 2004, Bogotá : Fundalectura, 107-124

Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (1998) **Enseñar Lengua**. Editorial Grao. Barcelona

Cabezuelo, M.: **Creencias y actitudes de alumnos sobre el aprendizaje oral** [en línea]<http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml>

Calsamiglia, H. Tuson, A. (2007). **Las cosas del decir: manual de análisis del discurso**. Editorial Ariel.

Camps, Anna. (2002) **Hablar en clase, aprender lengua**. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 111.

Comisión intersectorial de Primera Infancia. (2014) **La literatura en la educación inicial**. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento número 23.

Contreras, J. (2003) **Reflexión pedagógica, según Eliot**. Valoras UC, Fichas. Universidad de Chile.

De Diego, J. (1996) **Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil**. Revista Aula de innovación educativa. No. 46, pags. 9 – 13.

Dewey, J. (1989) **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano).

Freire, Paulo. (1997) **La pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI editores.

----- (1987) **La Educación Como Práctica de la Libertad**. Siglo veintiuno Editores. México.

Frabboni, F y Bertolini, P **Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil (3-6 años)** Barcelona, Paidos Educado.

Galeano Borda, J. (2012) **Pensar, Hacer Y Vivir La Oralidad, Experiencias compartidas por maestras de educación inicial**. Tesis, Maestría en educación, línea de profundización en comunicación y lenguaje. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez I. (2008) **Comprender y transformar la enseñanza**. En: Métodos Cuantitativos Aplicados 2. Centro de investigación y docencia. Maestría en educación. Secretaria de educación y cultura. Servicios educativos del estado de Chihuahua. México. Febrero.

Halliday Michael A.K. (1982) **El lenguaje como semiótica social**. La interpretación social del lenguaje y del significado. México, fondo de cultura económica.

Hargreves, Andy, (1996) **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, Madrid, Morata.

Jaimes Carvajal, G y Rodríguez Luna, M. (1997) **El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural**. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

Mehrabian, A. (1981) **Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes**. Belmont, CA: Wadsworth.

Morrison. G. (2005) **Educación Infantil**. Pearson educación. Madrid.

Ong, W. (1987) **Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra**. Fondo de Cultura Económica. México.

Owens, R. (2003). **Desarrollo del lenguaje**. Pearsons Editorial. Madrid

Reyes, Y. (2008) **Los cimientos de la casa imaginaria**. Ponencia seminario internacional de literatura en primera infancia. Querétaro, México.

Reyzábal, M. (1993) **La comunicación oral y su didáctica**. La muralla.

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**. Revista Educación Y Ciudad No. 24, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Rodríguez, M. (1995) **Hablar en la escuela ¿para qué?... ¿cómo?**. Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura. Año 16 No. 3. Septiembre.

Schön, D. (1992) **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid, España: Paidós.

Soler-Espiauba, D. Lo no verbal como un componente más de la lengua [En línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/07_soler.pdf

Stipek, D, Byler P. (1997) **Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?** Early Childhood Research Quarterly. Volume 12, Issue 3, Pages 305–325

Vásquez, T. (2008) **La experiencia pedagógica: un espacio de reflexión.** Facultad de ciencias de la educación. Universidad tecnológica de Pereira.

Vigotsky. L. (1986) **Pensamiento y lenguaje.** Paidós.

Wasik, B. (2010) **What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model.** The Reading Teacher Vol. 63, No. 8 May. USA

Wood, Elizabeth. (2000,) **Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning.** Teaching and Teacher Education. Volume 16, Issues 5–6, July. Pages 635–647

