



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

*Interacciones comunicativas docente estudiantes en relación  
con el lenguaje oral de preescolares*

**Diana Isabel Gutiérrez Pardo**

**Universidad Nacional de Colombia**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Instituto de Investigación en Educación**

**Bogotá, D.C. Colombia**

**2016**

*Interacciones comunicativas docente estudiantes en relación con el lenguaje oral de  
preescolares*

**Diana Isabel Gutiérrez Pardo**

*Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación Línea de Investigación  
Comunicación y Educación*

**Directora**

**Silvia Baquero Castellanos**

**Universidad Nacional de Colombia**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Instituto de Investigación en Educación**

**Bogotá, D.C. Colombia**

**2016**

## **Dedicatoria**

*A Dios*

*Por ser el motor, fuerza y guía en todo lo que hago*

*A ti princesa,*

*Por todo el tiempo que dejé de estar a tu lado mientras terminaba*

*A mis padres,*

*Por apoyarme y darme la fe, constancia y tranquilidad que requería*

## **Agradecimientos**

*A mi asesora en este trabajo de investigación, Silvia Baquero Castellanos por su colaboración y credibilidad en mí.*

*A la comunidad educativa de la IED Unión Europea.*

*A los directivos, por permitirme realizar esta investigación con uno de los cursos de la institución.*

*A la docente y compañera María Isabel Pinzón, por darme la posibilidad de entrar al aula y conocer la cotidianidad de su labor.*

*A los padres de familia de los niños participantes por autorizar que conociera y observara a sus hijos en dinámicas escolares.*

*A los niños y niñas estudiantes del curso 01 por la colaboración, alegría y tranquilidad al observarlos y filmarlos en el aula de clase.*

# **Interacciones Comunicativas Docente Estudiantes en Relación con el Lenguaje**

## **Oral de Preescolares**

### **Resumen**

Esta investigación analizó cómo surgieron interacciones comunicativas entre una docente y sus estudiantes en relación con características del lenguaje oral de preescolares, en el aula de clase de un grupo de preescolar del colegio Unión Europea, a través de la observación y análisis de dos secuencias didácticas y dos entrevistas a la docente. En un primer momento se estableció qué tipos de interacciones comunicativas surgieron en dichas secuencias, según clasificación dada por Goffman (1999). En un segundo momento qué acciones comunicativas de la docente y los estudiantes se presentaron en los intercambios comunicativos, de acuerdo a la clasificación de Flanders (1984), y bajo qué elementos del contexto, basados en Van Dijk (2001), se produjeron. En un tercer momento se estableció la relación entre los tipos de interacciones comunicativas, elementos del contexto y acciones comunicativas de la docente con las acciones comunicativas y los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes, según la lista de comprobación propuesta por Damhuis y De Blauw (2008). Lo anterior permitió determinar que las interacciones comunicativas entre la docente y sus estudiantes en el aula de clase surgieron de 3 tipos: de contacto, de tribuna y conversacionales, en contextos donde la docente tuvo en cuenta diversos elementos como los participantes, el tiempo, la intencionalidad, el marco, la utilería, el lenguaje no verbal y paralingüístico, entre otros, para hacer más enriquecedoras las interacciones en relación con características del lenguaje oral de los estudiantes; en medio de acciones comunicativas de inicio o respuesta a diversos enunciados o intervenciones, donde se identificaron la mayoría de los signos de adquisición de lenguaje oral propuestos por los autores mencionados anteriormente.

*Palabras clave:* interacciones comunicativas, acciones comunicativas, contexto, lenguaje oral de preescolares, signos de adquisición de lenguaje oral.

## **Teaching students communicative interactions regarding oral language preschool**

### **Abstract**

This research analyzed how communicative interactions between a teacher and his students in relation to preschool oral language characteristics emerged in the classroom of a preschool group of the European Union school, through the observation and analysis of two didactic sequences and Two interviews to the teacher. At first, it was established what types of communicative interactions arose in these sequences, according to Goffman (1999). In a second moment, the communicative actions of the teacher and the students were presented in the communicative exchanges, according to the classification of Flanders (1984), and under what elements of the context, based on Van Dijk (2001), were produced. In a third moment the relationship between the types of communicative interactions, elements of the context and communicative actions of the teacher with the communicative actions and signs of acquisition of oral language of the students was established, according to the checklist proposed by Damhuis and De Blauw (2008). This allowed to determine that the communicative interactions between teacher and students in the classroom emerged from three types: contact, tribune and conversational, in contexts where the teacher took into account various elements such as participants, time, intentionality, Framework, property, non-verbal and paralinguistic language, among others, to make the interactions in relation to oral language characteristics of students more enriching; In the midst of communicative actions to initiate or respond to various statements or interventions, where most of the signs of oral language acquisition proposed by the authors mentioned above were identified.

*Key words:* communicative interactions, communicative actions, context, preschool oral language, signs of oral language acquisition.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1.Planteamiento del problema</b> .....	4
1.1. Justificación .....	8
1.2. Antecedentes de investigación .....	12
1.3. Objetivos .....	20
1.3.1. Objetivo general .....	20
1.3.2. Objetivos específicos .....	20
<b>2. Marco teórico</b> .....	21
2.1. Interacción, comunicación e interacción comunicativa .....	21
2.1.1. Interacción.....	22
2.1.2. Comunicación .....	25
2.1.3. Interacción comunicativa .....	28
2.2. Lenguaje.....	34
2.2.1. Adquisición y desarrollo del lenguaje.....	34
2.2.2. El lenguaje en la edad preescolar .....	38
2.2.1. El lenguaje en el centro escolar.....	42
2.2.3. Oralidad.....	45
2.3. Rol del docente de preescolar .....	50
<b>3. Marco metodológico</b> .....	54
3.1. Tipo de investigación.....	54
3.2. Participantes .....	57
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	57

3.3.1 Entrevista semiestructurada individual.....	57
3.3.1.1 Entrevista semiestructurada individual N. 1 a la docente .....	58
3.2.1.2. Entrevista semiestructurada individual N. 2 a la docente .....	58
3.3.2. Registro audiovisual.....	59
3.3.3 Observación y registro escrito. ....	59
3.4. Instrumentos de recolección y análisis de datos .....	60
3.4.1. Instrumentos de recolección de datos .....	60
3.4.1.1. Ficha para la observación de interacciones comunicativas en secuencias didácticas.....	60
3.4.1.2. Consentimiento informado.....	61
3.4.2 Instrumentos de análisis de datos.....	61
3.4.2.1 Rejilla N. 1. Tipos de interacciones comunicativas.....	61
3.4.2.2 Rejilla N. 2. Enunciados, acciones, contexto y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes.....	62
3.5. Fases de la investigación .....	67
3.6. Consideraciones éticas.....	70
<b>4. Resultados y análisis de resultados .....</b>	<b>72</b>
4.1. Resultados obtenidos en los instrumentos de recolección y análisis de datos .....	72
4.1.1 Resultados en cuanto a información de reconocimiento desde la entrevista 1 a la docente .....	72
4.1.2. Resultados en cuanto a las secuencias didácticas 1 y 2. ....	79
4.1.2.1. Resultados secuencia didáctica N. 1. Análisis de las interacciones comunicativas, el contexto y el lenguaje oral de los estudiantes en la secuencia didáctica N. 1 .....	79
4.1.2.1.1. Resultados rejilla N. 1. Tipos de interacciones comunicativas.....	79



4.1.2.1.2 Resultados rejilla N. 2 Enunciados, acciones, contexto y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes. ....	82
4.1.2.2. Resultados secuencia didáctica N. 2. Análisis de las interacciones comunicativas, el contexto y el lenguaje oral de los estudiantes en la secuencia didáctica N. 2.....	93
4.1.3. Resultados en cuanto a información de retroalimentación desde la entrevista 2 a la docente Análisis de las interacciones comunicativas, el contexto y el lenguaje oral de los estudiantes .....	103
4.2 Relación de los resultados obtenidos en los instrumentos de recolección y análisis de datos para alcanzar los objetivos.....	109
4.2.1. Resultados en cuanto a tipos de interacciones comunicativas entre docente y estudiantes en secuencias didácticas de un grupo de preescolar. Objetivo 1.....	109
4.2.2. Resultados en cuanto a reconocer acciones y contextos en las que surgen los intercambios comunicativos en el aula de clase. Objetivo 2.....	116
4.2.3. Resultados en cuanto a la relación entre los tipos de interacciones comunicativas, elementos del contexto y acciones comunicativas de la docente con las acciones comunicativas y los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes. Objetivo 3.....	125
<b>5. Discusión y conclusiones .....</b>	<b>131</b>
<b>6. Limitaciones, proyecciones y recomendaciones de la investigación .....</b>	<b>144</b>

## **Bibliografía**

### Anexos

Anexo 1 Entrevista individual semiestructurada N. 1 a la docente.

Anexo 2 Ficha para la observación de interacciones comunicativas en secuencias didácticas

Anexo 3 Rejilla de análisis N. 1

Anexo 4 Rejilla de análisis N. 2

Anexo 5 Formato para evaluar entrevistas cualitativas, basado en Creswell (2005)

Anexo 6 Consentimiento informado

Anexo 7 Entrevista individual semiestructurada N. 2 a la docente.

Anexo 8 Lista de comprobación de signos de adquisición del lenguaje oral de preescolares

Anexo 9 Análisis de información rejillas 1 y 2 de la secuencia didáctica N. 1

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Rejilla de análisis tipos de interacciones comunicativas secuencia didáctica N.1 .....	79
<b>Tabla 2.</b> Rejilla enunciados, acciones, contexto y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes secuencia didáctica N. 1.....	82

## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Frecuencia con la que se presentan los tipos de interacciones comunicativas.....	111
<b>Gráfico 2.</b> Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de la docente al iniciar el discurso.....	118
<b>Gráfico 3.</b> Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de la docente al responder a intervenciones de los estudiantes.....	119
<b>Gráfico 4.</b> Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de los estudiantes al iniciar discursos.....	120
<b>Gráfico 5.</b> Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de los estudiantes al responder a intervenciones de la docente.....	120

## **Introducción**

Retomando una de las definiciones dadas a la interacción comunicativa, vista como: “la relación recíproca en la que no sólo importa la información sino la influencia entre participantes comunicativos, siendo así un proceso de comunicación común consistente en que una persona ayude a otra a desarrollar y a construir sus conocimientos y comprensiones” (Galvis & Romero, 2013, p.18), se avista el interés en ésta investigación por conocer la importancia de los actos comunicativos en el contexto escolar, de cómo las interacciones entre maestro y estudiantes fomentan claridad del pensamiento para la adquisición de nuevos saberes a través del lenguaje, partiendo que en el contexto escolar se aprende a utilizar el lenguaje para implicar a los otros en los pensamientos propios y de esta forma desarrollarlos (Mercer, 1997).

Es así como el interés que particulariza esta investigación es el generado por las interacciones comunicativas entre una docente y sus estudiantes en relación con características del lenguaje oral de éstos en un aula de preescolar. Siendo dicha aula uno de los principales espacios de socialización y desarrollo de niñas y niños en esta etapa, donde tienen la posibilidad de acceder no sólo a conocimientos sino también de identificarse a través del lenguaje como seres sociales partícipes de encuentros que fortalecen e incrementan todo tipo de procesos de crecimiento como personas y estudiantes.

A través de la comunicación, no sólo con sus pares, sino también con un adulto, los niños y niñas establecen vínculos de identificación y pertenencia a un colectivo, expresándose como seres únicos y particulares que conviven con otras personas, estableciendo lazos de comunicación a partir de intercambios de acciones comunicativas que permiten el reconocimiento de sí mismos y del otro con iniciativas y respuestas que inciden en todo proceso de su desarrollo. Visto así y retomando los planteamientos de

Coll y Colomina (1990), citado por Colomina, Onrubia yRochera (2001), al exponer la necesidad de reconocer y considerar la actividad conjunta entre el profesor y los alumnos y del centro educativo como un espacio institucional para intercambios sociales y de aprendizaje (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001), con la investigación propuesta se espera analizar cómo se relacionan los intercambios de actos comunicativos entre una docente y sus estudiantes con características del lenguaje oral en un aula de preescolar.

Para ello se presenta a continuación el trabajo titulado **“Interacciones comunicativas docente estudiantes en relación con el lenguaje oral de preescolares”**, siendo una investigación de carácter analítico-interpretativo.

La investigación se estructura en seis apartados que dan seguimiento a los intereses y proceso investigativo.

En el primer capítulo denominado planteamiento del problema, se especifica de dónde surge el interés de analizar este tema, la justificación, los antecedentes y los objetivos que la direccionan.

En el capítulo dos, marco teórico, será posible encontrar la perspectiva conceptual desde la cual gira esta investigación.

En el tercer capítulo, marco metodológico, se presetarán las acciones,instrumentos, estrategias y fases de la investigación.

En el capítulo cuatro denominado resultados y análisis de resultados, se mostrarán los datos, resultados de las estrategias e instrumentos implementados para el alcance de los objetivos de esta investigación, así como los análisis de cada uno.

En el capítulo cinco, discusión y conclusiones, se presentan los principales hallazgos conforme los resultados expuestos en el capítulo anterior dando así respuesta a la pregunta generadora de la investigación.

En el sexto capítulo, sugerencias y recomendaciones, se mostrarán algunas consideraciones que pueden ser pertinentes para futuras investigaciones.

## **1. Planteamiento del Problema**

El entorno escolar presenta grandes dosis de interacciones comunicativas que han sido objeto de estudio desde diversas disciplinas, por citar entre otros, sociolingüistas, psicolingüistas y estudiosos del ámbito educativo (Cazden, 1986; Mehan, 1979, Wilkinson, 1982). En el aula, al igual que en otras situaciones de comunicación, existen ciertas convenciones implícitas que rigen el discurso oral y que probablemente hacen que algunos niños sean más capaces que otros de discernir los patrones de intercambios. Las causas y consecuencias de estas diferencias han protagonizado numerosos estudios, entre los cuales se encuentra el papel que juega el docente en procesos de desarrollo de los estudiantes. Se ha hecho referencia reiteradamente a la importancia que el profesor actúe de determinadas formas sobre los diversos factores de los procesos interactivos responsables de la construcción del conocimiento y el desarrollo de los alumnos, con el fin de fomentar aquellos tipos de interacciones de mayor potencialidad constructiva en el aula (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001).

Dado lo anterior y atendiendo que hay un interés particular en el quehacer y la experiencia de la investigadora en su campo profesional, al ser docente de preescolar, se detalla cómo en las dinámicas de clase son diversos los intercambios que se dan entre docente y estudiantes y que cada uno tiene relevancia significativa en el desarrollo de los niños y niñas que allí participan. Surge entonces el interés por conocer cómo se caracterizan dichos intercambios desde una perspectiva que permita analizar formas de lenguaje en contexto, dando la importancia necesaria a las condiciones sociales y prefiriendo el estudio semántico sobre el sintáctico, revelando el compromiso social del analista, dando la oportunidad que el trabajo académico del docente de preescolar salga a la realidad cotidiana de las interacciones, las analice y las reflexione de un modo crítico, tomando cierta distancia respecto de los datos y enmarcándolos en lo social (Wodak &



Meyer, 2003). Por ello, aunque se podría pensar en hacer análisis de prácticas propias por parte de la investigadora, se busca un estudio que permita el reconocimiento de hechos sociales en un aula de clase de preescolar, incrementando la reflexión de su labor, pero que no involucre subjetividades de autoanálisis, es decir, desde el análisis de acciones y prácticas pedagógicas de sus pares.

Es así como al ser tantas y tan diversas las posibilidades de actuar de cada uno de los participantes en el aula, docente y estudiantes, el interés de estudio se enfoca en las acciones de carácter comunicativo. Particularizando, acciones comunicativas que van de la docente a los estudiantes y tienen relación con un área de desarrollo, el lenguaje oral. Se demarca así el interés concreto de esta investigación: acciones comunicativas entre docente y estudiantes en relación con características del lenguaje oral en un aula de preescolar.

Al indagar investigaciones referentes al tema es común ver la priorización dada a los intercambios conversacionales como fuente principal de interacciones comunicativas para el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes. Mercer, por ejemplo, plantea cómo en las interacciones entre maestro y estudiantes en el contexto escolar se aprende a utilizar el lenguaje principalmente en medio de las conversaciones para implicar a los otros en los pensamientos propios y así desarrollarlos (Mercer, 1997). En medio de la práctica docente de la investigadora, se ha notado cómo es frecuente demarcar el aprendizaje del lenguaje oral de los estudiantes en edad preescolar desde intercambios conversacionales y restarle algo de importancia a otro tipo de interacciones comunicativas, que sin disminuir relevancia clara al intercambio conversacional, también pueden estar relacionados con la adquisición y desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes en el aula. Es aquí donde inquietan otros de los intereses de la investigación, cómo son y cuáles son los tipos de interacciones comunicativas (Goffman, 1980), ahunadas a las

conversacionales, que surgen y pueden tener relación con el lenguaje oral de los estudiantes. Es decir, qué más pueden estar haciendo las docentes de preescolar, sumado a conversar con sus estudiantes, que facilite el lenguaje oral de ellos y les permita involucrarlo como elemento de desarrollo y reconocimiento social. De ahí que también inquiete el reconocer contextos específicos en los que surgen estos intercambios comunicativos, dado que hay una visualización directa y constante, por parte de la investigadora, de elementos que pueden hacer diferencia entre pares y que permiten asumir discursos en el aula como hechos que ocurren o se realiza en situaciones sociales determinadas donde el intercambio de acciones de diversas personas se define como interacciones (López, 2008).

Estar inmerso en situaciones de intercambios de acciones en dinámicas cotidianas en el aula, a través de la observación y el análisis descriptivo e interpretativo, se establece como la mejor forma para conocer y reconocer esos actos que a la luz de resultados académicos y pedagógicos pueden no ser muy perceptibles. Simplemente analizando y describiendo lo que ocurre en ellos y bajo qué contextos pueden determinarse, sin limitarse a planteamientos conductistas tan comunes al hablar de análisis de procesos en el aula, Colomina, Onrubia, y Rochera (2001), Brophy y Good (1986), Rosenshine y Stevens (1990). Ver los intercambios de acciones comunicativas entre docentes y estudiantes junto a la incidencia en el lenguaje oral de estos, pero sin pretender un análisis de carácter meramente lingüístico, sintáctico, sino más como hecho social que ocurre y hace parte del desarrollo de niños y niñas y en los que tiene incidencia la labor docente, es lo que hace surgir el interés de esta investigación. Teniendo como referente espacial una institución educativa en particular, al hacer parte la investigadora del equipo de docentes de la IED Unión Europea, cuenta con la facilidad de acceso como ventaja para comenzar el proceso investigativo.

Dado lo anterior, se plantea el cuestionamiento general que atañe a esta investigación:  
¿Cómo surgen las interacciones comunicativas docente estudiantes en relación con características del lenguaje oral de niños y niñas en el aula de clase de un grupo de preescolar del colegio Unión Europea?

## 1.1 Justificación

En el preescolar, las acciones que los docentes realizan permiten reconocer que más allá de la enseñanza de contenidos curriculares, en esta etapa se ponen en juego saberes, creencias, finalidades y emociones. Lo anterior exige al docente tener una gran capacidad de comunicación para incentivar relaciones cotidianas que orientan los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Uno de los tantos procesos que tiene en cuenta el docente en su labor es el lenguaje oral de los niños y las niñas. El lenguaje es considerado como un vehículo ideal para desarrollar la imaginación, la fantasía y la exploración de las múltiples potencialidades de todo ser humano; es un camino de expresión por excelencia. El lenguaje oral permite a los niños y las niñas comentar, conversar, narrar, justificar, proponer, preguntar, conocer, relacionarse e interactuar con sus pares y con adultos, siendo partícipes de su entorno –casa, barrio y escuela como principales espacios de desarrollo e interacción–.

Al ser la escuela uno de los espacios donde se puede usar el lenguaje con múltiples propósitos y como vínculo transformador de los individuos y de la sociedad, el docente está llamado a incentivar y fomentar situaciones que permitan a niños y niñas estar en contacto con el mundo a través del reconocimiento y uso de este. De diferentes maneras el docente puede generar dichas situaciones, sin embargo, es a través de las interacciones que el niño logra desarrollar habilidades y bases esenciales del lenguaje<sup>1</sup>. Por lo tanto, las interacciones del docente con los estudiantes son dinámicas necesarias para el desarrollo del lenguaje oral de preescolares y, por ende, justifican el reconocimiento de éstas como objeto de estudio para comprender y estimular el desarrollo del lenguaje oral de niños y niñas en edad preescolar. Como dichas interacciones son diversas, esta

---

<sup>1</sup> Véase documento Guía evaluación de competencias docentes de preescolar. MEN 2013

investigación va a analizar las interacciones comunicativas del docente con los estudiantes en relación con el desarrollo del lenguaje oral de preescolares.

Es así como retomando a Coll y Colomina (1990) al resaltar la necesidad de considerar y analizar la actividad conjunta entre profesor y alumnos y del centro educativo como espacio institucional donde se da importancia a que el profesor actúe de determinadas formas en procesos interactivos responsables de la construcción del conocimiento en la interacción con y entre alumnos (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001), se considera pertinente analizar interacciones comunicativas en las que el profesor incide en procesos de desarrollo de sus estudiantes, para nuestro caso el lenguaje oral en el aula de clase.

Dado que en la producción oral inciden diferentes factores, uno de ellos, el contexto ambiental, se tiene en cuenta en el análisis de dichas interacciones; éste suele interferir en la señal del habla, tanto de los estudiantes como del profesor: en condiciones de escucha normales, las características del estímulo acústico, el sonido del habla, la voz del hablante, la velocidad de producción de habla y factores prosódicos como el acento, la entonación y la velocidad repercuten en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral (Carroll, 2006). La edad preescolar no es la excepción en ello, por ende, se espera analizar situaciones en las que los factores anteriormente mencionados, sumados a otros como el lenguaje no verbal, el paralenguaje, los recursos y demás aspectos que involucra el contexto, se vinculan en intercambios de acciones comunicativas entre una docente y sus estudiantes, a través de diferentes tipos de interacciones (Goffman, 1999), dando la posibilidad de generar situaciones de habla no sólo desde intercambios conversacionales, sino también desde la copresencia física con ellos –interacciones de contacto– o en representaciones donde mantenga la atención, escucha e interés de sus estudiantes –interacciones de tribuna–, despertando la participación oral de niños y niñas en edad preescolar en el aula de clase.

Siendo el preescolar una de las etapas en las que se gana más experiencia lingüística, induciendo conceptos gramaticales de configuraciones semánticas y de posición en el desarrollo lingüístico, aunque aún no se conoce a ciencia cierta la forma exacta en que llevan a cabo este proceso, se ha demostrado que los niños y niñas adquieren algunos de estos conceptos en dicha etapa (Maratsos, 1982; Maratsos y Chalkley, 1980, citado por Carroll, 2006), prestando atención a las operaciones gramaticales que realizan determinadas formas lingüísticas, incrementando la productividad morfológica a través del control de varios morfemas gramaticales como en desinencias de plural y posesivo, en sustantivos o en la adquisición de verbos irregulares (Berko, 1958; Cazden, 1968; Ervin, 1964; citados por Carroll, 2006). Es decir que los morfemas gramaticales los adquieren de forma gradual a lo largo de la fase del preescolar, cuando los adquieren los usan de forma productiva, aunque aún con errores, así como las construcciones sintácticas complejas. La facilidad de adquisición y desarrollo parece estar ligada a la complejidad formal y conceptual de la construcción, junto con contextos ambientales que vinculen y den posibilidades de producción y participación oral a los infantes (Carroll, 2006).

De ahí que en esta investigación se considere pertinente analizar las acciones comunicativas (Flanders, 1984) que pueda estar realizando una docente en el aula de clase y las de los estudiantes en respuesta a estas, relacionadas con el lenguaje oral y vinculadas con signos de adquisición de lenguaje (Damhuis y de Blauw, 2008) que muestren si a los estudiantes les gusta comunicarse, se comunican con la docente, participan activamente en conversaciones y contribuyen al contenido de estas y si hacen uso de retroalimentaciones con ella; reconociendo así la experiencia lingüística que puedan estar ganando los niños y niñas con quien es diariamente su guía y modelo en el contexto educativo incidiendo en uno de los procesos de su desarrollo “el lenguaje oral”.

## **1.2 Antecedentes de Investigación**

La comunicación es uno de los aspectos más relevantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es bien sabido que no hay comunicación sin educación ni educación sin comunicación. De allí que esta relación ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas e investigadores. Algunas de las investigaciones referentes a este tema comienzan con los planteamientos de Noam Chomsky en 1965, a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística, la cual da cuenta de cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo necesitan para comunicarse. La tesis central de Chomsky es que los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística (Chomsky, 1970), significando que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo. Chomsky realiza una crítica a las visiones empiristas del lenguaje, las cuales sostiene que son repetición de memoria. En contra de esto, propone la competencia lingüística como una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación. El aporte de Chomsky fue complementado por los estudios hechos por Dell Hymes (1980) quien estableció el concepto de competencia comunicativa con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos, buscando la interrelación de la lengua, con otros códigos de conducta comunicativa.

En Colombia, una de las investigaciones que retoma el interés y algunos de los planteamientos anteriormente descritos es la realizada por Chávez y Giraldo (2004), quienes determinan la incidencia de teorías lingüísticas y comunicativas en las justificaciones presentadas por maestros e investigadores de lengua castellana en relación con su uso en el contexto educativo, estudiando los actos verbales, justificados desde postulados socioculturales y pragmáticos que incluyen la heterogeneidad de los sujetos

en interacciones comunicativas y considerando que en la adquisición del lenguaje no sólo intervienen aspectos cognitivos (innatos) sino el medio ambiente en el cual se desarrollan socialmente los sujetos hablantes, siendo la escuela uno de estos, mediadas por las actuaciones entre docente y estudiantes.

Aunando en el concepto de interacciones comunicativas en contextos escolares y la importancia de la actuación docente en éstos, vale la pena retomar la importancia que el profesor actúe de determinadas formas sobre los factores moduladores de procesos interactivos en el aula, responsables de la adquisición de conocimientos y desarrollo de los estudiantes. Es así como las aproximaciones clásicas al análisis de las relaciones entre los procesos entre profesor y alumno han estado presididas por buscar correlaciones entre comportamientos del profesor y resultados de aprendizaje de los alumnos, asumiendo una relación directa entre unos y otros. Durante los años sesenta, setenta y ampliamente en los ochenta, el ámbito del análisis de las interacciones en el aula, se etiquetaron bajo el término genérico de investigación proceso producto, donde los actos del profesor constituyen las variables de los procesos y los niveles de rendimiento de los alumnos las variables de producto que se tratan de medir y poner en relación. Conceptualmente este tipo de investigación vincula una caracterización lineal de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, concretada en los comportamientos del profesor que determinan directamente el aprendizaje de los estudiantes en términos de rendimiento académico de los alumnos sin que medien en el proceso otros factores o variables intrapersonales del profesor y/o del alumno o vinculados a la situación y el contexto. La perspectiva psicológica sobre la enseñanza y el aprendizaje a que remite esta caracterización es el paradigma conductista. Metodológicamente estas investigaciones incluyeron tanto estudios observacionales como experimentales, de carácter cuantitativo y con sistemas de categorías para el análisis de la interacción, obteniendo información susceptible de ser



tratada estadísticamente pero poco detallada de las características locales y los factores contextuales específicos de las aulas observadas (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001). Un ejemplo de ello es el sistema de categorías para el análisis de la interacción comunicativa propuesto por Flanders (Flanders, 1977) y que consta de diez categorías: siete para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y uno para el silencio o la comunicación ininteligible para el observador. Las categorías son establecidas a priori, recogen comportamientos discretos del profesor y los alumnos, definidos operacionalmente y que remiten por agregación a estilos diferenciados de enseñanza – indirecto/directo–. El registro supone anotar de manera consecutiva, en función de muestreo temporal, la categoría que está produciendo en cada momento.

Colomina y otros (2001) plantean cómo distintos autores han sistematizado los principales resultados ofrecidos por la investigación proceso producto en el análisis de interacciones. Así, Brophy y Good (1986) presentan una amplia lista de comportamientos del profesor que correlacionan con los resultados académicos de los alumnos, agrupándolos en aspectos como cantidad y ritmo de la instrucción dada, forma en que el profesor presenta la información, preguntas a los alumnos, reacción de las respuestas de los alumnos y organización del trabajo individual en el aula y en la casa. Rosenshine y Stevens (1990) concluyen que el estilo educativo en relación con el rendimiento de los alumnos, especialmente en lengua y matemáticas, es el denominado instrucción directa. La revisión y comprobación del trabajo previo, la presentación de nueva información, la práctica guiada, la corrección y retroalimentación, la práctica independiente y la revisión sistemática de lo aprendido son las seis funciones docentes en torno a las que se articulan los comportamientos concretos del profesor que definen la instrucción directa, que se basa en una enseñanza a través de pequeñas etapas, en cada una de las cuales se asegura la presentación detallada de la nueva información por parte del profesor y la práctica del

alumno tanto guiada como independiente, con correcciones y retroalimentación constantes por parte del profesor.

Es así como en la búsqueda de un acercamiento más próximo a planteamientos en el análisis de situaciones de intercambios de acciones en el aula, nos encontramos con nuevas conceptualizaciones en torno a una imagen de la tarea docente como un proceso de toma de decisiones antes, durante y después de su actuación en el aula y del profesor como un profesional capaz de reflexionar durante su actuación en el aula y de reflexionar sobre esa actuación, pasando del simple estudio del comportamiento del profesor en términos de proceso-producto o instrucción directa, al estudio de la dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción en el aula entre docente y estudiantes como lo plantean Coll y otros (1995). Partiendo de formulaciones más recientes desde perspectivas teóricas de corte sociocultural y co-constructivista sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, Colomina, Onrubia y Rochera (2001) nos presentan seis aspectos a tener en cuenta en la interacción comunicativa en el aula: como primero, la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los alumnos en una situación concreta de enseñanza y aprendizaje, segundo, las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje, tercero, la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje para entender lo que ha hecho, hace o hará cada uno de los participantes y en relación con los otros, cuarto, los intercambios comunicativos cara a cara entre profesor y alumnos, con la consideración del habla y la dependencia del discurso en el aula, quinto, un doble proceso de construcción en el aula: la construcción de aprendizaje que realizan los alumnos y la construcción de la propia actividad conjunta que realizan profesor y alumnos y por último la estructura de participación que preside la actividad conjunta de profesor y alumnos vinculada a las características y secuenciación de los contenidos de aprendizaje. A partir de la

conceptualización presentada, se generan estructuras de participación, construidas en el transcurso de secuencias didácticas que configuran la estructura de las interacciones comunicativas, organizados en segmentos de actividades como unidades básicas para el análisis de actividades en las aulas (Stodolsky, 1991, Weinstein 1991, citados por Colomina, Onrubia y Rochera (2001). Esta investigación considera pertinente retomar algunos de estos elementos en la formulación metodológica para el cumplimiento de objetivos y soluciones próximas a las problemáticas que aquí se plantean.

En vista que esta investigación no se limita a paradigmas conductistas de carácter proceso producto y en aras de tener un acercamiento de cómo se han venido analizando las interacciones comunicativas desde interpretaciones como las descritas anteriormente, nos encontramos con algunas investigaciones que centran su interés desde diferentes contextos. Las formas generalizadas de comunicación y las relaciones interpersonales que se establecen en una empresa, en la escuela o en el hogar, responden a procesos de intercambios de acciones comunicativas donde la interacción tiene un papel importante en la construcción social y de los individuos. Al respecto, estudios como los planteados por López (2008) permiten analizar cómo se vinculan las interacciones comunicativas en el desarrollo de las organizaciones. Esta investigación reconoce efectos, escenarios y actores en contextos específicos de interacciones comunicativas. A través del análisis de interacciones en hablas de jefes y subalternos, la autora en mención, hace incapié en las interacciones comunicativas como contexto social donde los sujetos trabajan y hablan, para analizar lo que hacen las personas en términos de intercambios comunicativos en las organizaciones donde conviven y se relacionan mediante prácticas discursivas particulares. Aunque el fin de dicha investigación no se enfoca en contextos educativos, sino hacia el reconocimiento de la relación entre las interacciones comunicativas y el poder en una organización laboral, ésta permite conocer enfoques que admitan un análisis

más cercano de las interacciones comunicativas en las dinámicas de los interlocutores, partiendo de la escucha y observación directa de elementos de comunicación verbal y no verbal, reconstruyendo y describiendo situaciones de interacciones macro, como se hará en esta investigación.

Siguiendo con el reconocimiento de análisis de situaciones comunicativas reales, de las interacciones comunicativas, donde participan dos o más personas en copresencia física, vale la pena tener en cuenta los planteamientos de Raga (2005), en su obra “Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara”. En ésta, el autor ofrece una serie de propuestas a modo de guía, acerca de cómo describir grabaciones audiovisuales de interacciones comunicativas cara a cara y cómo interpretarlas desde sus valores sociales, aplicables a cualquier tipo de situación comunicativa presencial, desde las más coloquiales hasta las más institucionales o rituales y aplicables a cualquier cultura, fundamentado en la idea que hay actos comunicativos relevantes y reconocibles que tienen relación directa con determinados valores sociales. Si bien en la investigación que nos concierne no se busca la relación de los actos comunicativos con valores sociales, sino con el lenguaje oral de preescolares, los planteamientos de Raga permiten reconocer algunos de los aspectos comunicativos a los que se debería prestar atención a la hora de hacer descripciones de interacciones comunicativas, entre los que destaca los usos verbales, el lenguaje no verbal, el paralenguaje, la distribución del tiempo y la distribución del espacio (Raga, 2005). Aspectos que serán tenidos en cuenta en el análisis de nuestra investigación.

Algunas de las investigaciones que se encontraron en relación al tema que compete a esta investigación son las realizadas por Manotas (2012) y Rojas (2010). En su obra, Manotas (2012) aborda el tema de las interacciones comunicativas en el aula y pretende mostrar la influencia que tienen en el rendimiento académico de los estudiantes de dos

grupos de una universidad privada de la ciudad de Bogotá. Para ello describe estrategias de comunicación del docente (lenguaje verbal, no verbal, actitud del docente), estrategias didácticas del profesor, relación de los estudiantes entre sí y el ambiente en el aula, concluyendo que las interacciones comunicativas entre el docente y los estudiantes en el aula influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los alumnos. A su vez da a conocer como relevantes algunas de las limitaciones que tuvo en el proceso investigativo, entre las cuales se encontraban dificultades en la toma de datos al no poder hacer filmaciones ni grabaciones en las aulas ya que la institución donde se realizó la investigación no lo permitió, la apatía de los estudiantes entrevistados para participar en el trabajo y el que los docentes manifestaron que se sintieron intimidados al ser observados.

Por otro lado, Rojas (2010), muestra el valor de la conversación entre estudiantes en el contexto particular del aula reconociendo que el conocimiento es una construcción social conjunta que se valida a través de la interacción y específicamente en la conversación, analizando diferentes estrategias discursivas para hacerse entender acerca de un tema o un tópico particular. De esta investigación se tienen en cuenta los planteamientos que relaciona la autora frente al lenguaje como proceso mediador y la interacción como motor de procesos cognitivos.

Pasando ahora a reconocer algunas de las investigaciones que han centrado su enfoque de estudio en las interacciones comunicativas en relación con el lenguaje de preescolares, se pueden citar, entre otros, los estudios realizados por Mercer (2000), quien destaca la incidencia de las interacciones del niño con adultos a través de la participación guiada que supone la colaboración y la comprensión compartida en actividades rutinarias en explicaciones socio culturales a las que el niño puede acceder a través de la observación, la actividad conjunta y la comunicación. Esta autora hace mención a participaciones de

orientación por medio del diálogo en interacciones del niño con adultos, entre los que se encuentran el profesor en contextos escolares y que proporcionan a los pequeños maneras de usar y apropiarse del lenguaje pudiendo adaptarlo para usos posteriores. Allí resalta técnicas con las que el profesor suele interaccionar con los pequeños como la suscitación, la recapitulación, la reformulación y el andamiaje, apoyando y estimulando el desarrollo de la comprensión que los niños tienen del lenguaje y del mundo que describe (Mercer, 2000).

Otra de las investigaciones que se destacan en la relación entre las interacciones comunicativas docente - estudiantes y el lenguaje oral de preescolares es la planteada por Damhuis y de Blauw (2008), donde el interés principal de estudio es la calidad de las interacciones entre los profesores y los estudiantes para permitir el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje de los menores. Esta investigación plantea una serie de estrategias para adquirir habilidades y mejorar la calidad de las interacciones en el salón de clases al aprender a adoptar un nuevo papel docente. Para ello se propone una lista de comprobación para el maestro para animar la adquisición del lenguaje en los estudiantes y otra lista para los estudiantes con signos de adquisición del lenguaje en interacciones comunicativas entre el docente y los estudiantes. Es de particular interés para nuestra investigación la segunda lista en mención puesto que se tienen en cuenta en las categorías de análisis en el marco metodológico al relacionar las interacciones comunicativas con el lenguaje oral de los estudiantes participantes de la misma.

## **1.3 Objetivos de Investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Analizar cómo surgen las interacciones comunicativas docente-estudiantes en relación con características del lenguaje oral de niños y niñas en el aula de clase de un grupo de preescolar del colegio Unión Europea.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Identificar y analizar los tipos de interacciones comunicativas, según Goffman (1980), entre docente y estudiantes, presentadas en dos secuencias didácticas de un grupo de preescolar.

Reconocer las acciones comunicativas, de acuerdo a la clasificación de Flanders (1984), y elementos del contexto según Van Dijk T (2001), en los que surgen los intercambios comunicativos en el aula de clase.

Describir cómo se relacionan los tipos de interacciones comunicativas, elementos del contexto y acciones comunicativas de la docente con las acciones comunicativas y los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes, según la lista de comprobación propuesta por Damhuis y De Blauw (2008).

## **2. Marco Teórico**

Existen interacciones que permiten al docente de preescolar generar situaciones en las que los estudiantes se comuniquen oralmente, propiciando la comunicación de necesidades, deseos e ideas. Una de esas interacciones centra la atención de esta investigación, las interacciones comunicativas, en el marco de la pregunta: ¿Cómo se relacionan las interacciones comunicativas entre docente y estudiantes con el lenguaje oral de niños y niñas en el aula de clase de un grupo de preescolar del colegio Unión Europea?

Buscando dar solución a este cuestionamiento se hace una revisión conceptual con estudios concernientes a interacciones comunicativas, como principal objeto de estudio. Para ello, se define interacciones, interacciones comunicativas y su relación con procesos pedagógicos y se referencian investigaciones de interacciones en aulas de preescolar.

Teniendo un esbozo de las interacciones comunicativas y su posible análisis, se requiere conocer aspectos referentes al lenguaje, como segundo eje de estudio en la investigación. Para ello se tienen en cuenta conceptualizaciones referentes a la adquisición y desarrollo del lenguaje, el lenguaje en la edad preescolar, el lenguaje en el centro escolar y la oralidad, para poder determinar en el análisis de datos qué procesos del desarrollo del lenguaje oral se podrían presentar en las interacciones comunicativas.

Por último, se considera pertinente conocer el rol del docente de preescolar y su papel en el desarrollo integral de los niños y las niñas a través de su labor pedagógica, enfatizando en el desarrollo del lenguaje.

### **2.1 Interacción, Comunicación e Interacción Comunicativa**

Esta investigación está enmarcada en el desarrollo de interacciones comunicativas en contextos escolares entre docente y estudiantes en el aula de clase. Al hacer una



aproximación a definiciones, teorizaciones e investigaciones respectivas se da paso en primer lugar a la interacción como medio de intercambio de acciones en contextos sociales. Se define comunicación y se establece la relación entre estos dos procesos para tener un acercamiento a estudios relacionados con interacciones comunicativas en aulas escolares.

**2.1.1 Interacción.** La interacción se ha convertido en centro de interés de múltiples investigaciones, reflexiones y teorizaciones. Ha sido analizada como medio de negociación y reciprocidad, al permitir acceder a significados y conceptualizaciones a través de acciones alternas que permiten la comunicación, socialización y desarrollo. Interactuar significa tener en cuenta la distancia de las relaciones sociales, en términos de acciones recíprocas, definidas no como el logro o la exigencia de una mutua comprensión o de compartir las mismas referencias y creencias, sino más bien, como la presunción que cada participante de la interacción tiene igualdad de condiciones en el tejido de la información (Joseph, 1999).

Se ha determinado también que la interacción es todo aquello que hacen los seres humanos cuando se reúnen y comparten. El término interaccionismo simbólico, propuesto por Goffman, se fundamenta en que las personas en la interacción social aprenden los significados y los símbolos que le permiten ejercer su capacidad de pensamiento, actuar e interactuar de una manera distintivamente humana. Por tanto, la interacción se genera por los pequeños encuentros de los individuos en la sociedad, y la conciencia que estos tienen de sí mismos y de ser parte de un grupo (Goffman, 1980).

Para esta investigación se tendrá en cuenta un colectivo dado en un entorno educativo que presenta como protagonistas a docentes y estudiantes y donde es imprescindible las relaciones mutuas.

Retomando a Postic (1978) cuando define la interacción como la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por lo cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene influencia sobre el otro; se podría determinar que en las interacciones docente estudiantes, el docente tiene gran influencia sobre el desempeño y desarrollo de sus estudiantes y que vale la pena resaltar la interacción como la comunicación integral, que se manifiesta tanto en códigos verbales como en los no verbales. Para ello, Medina (1989) se refiere a las interacciones como estructuras socio-relacionales que se generan dentro de un espacio, lo que le permite hablar de un clima social; definiendo el aula como espacio de interacción donde pueden establecerse modelos de investigación sobre aprendizaje y didáctica, basados en paradigmas de la enseñanza como el paradigma proceso-producto, el paradigma mediacional y el paradigma ecológico.

El paradigma proceso-producto tiene como objetivo determinar de qué manera las actuaciones y estrategias didácticas del maestro en su práctica pedagógica influyen de forma significativa en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. La actuación del profesor frente a los alumnos es la interacción que mantiene con ellos; él comparte conductas, interpretaciones, expectativas y procesos.

El paradigma mediacional tiene como fin descubrir los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (métodos, estrategias, relaciones de comunicación) que influyen en los resultados académicos. Determina qué decisión tomar en las variadas situaciones surgidas en el salón de clase y por qué tomarlas.

El paradigma ecológico describe las demandas del entorno y las respuestas de los agentes, así como los modos de adaptación; en el aula, corresponden a las situaciones de la clase y al modo como responden los alumnos y el maestro. Cada grupo genera su propia cultura, producto del comportamiento interactivo de sus miembros y de la interpretación

recíproca que hagan el profesor y los estudiantes (Medina, 1989). Podría decirse que este trabajo se acerca más al paradigma ecológico esperando describir las respuestas en el lenguaje oral de los estudiantes conforme las interacciones con el docente, teniendo en cuenta entorno, situaciones de clase y modos de adaptación; sin que ello implique desconocer elementos de los otros dos paradigmas.

En los contextos escolares las interacciones están dadas tanto desde la totalidad del grupo en el aula de clase, como desde los pequeños grupos conformados por los estudiantes en las dinámicas diarias. Al respecto, Vigotsky (1979) planteaba que no es la naturaleza sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano; por lo cual, la interacción en pequeños grupos conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo en una transición de una influencia social externa, a una interna, donde la experiencia social se internaliza y el lenguaje social se transforma en lenguaje individual. Por lo tanto, las interacciones del niño son un proceso de mediación en sus actividades cognitivas en la medida en que va transformando el lenguaje oralizado en lenguaje interior –pensamiento– (Vigotsky, 1979).

Aunque estas precisiones están dadas principalmente para el desarrollo cognitivo, no hay que ignorar la relación entre cognición y lenguaje, por ende, se hace pertinente tener en cuenta algunos de estos postulados en el análisis de las interacciones comunicativas y el lenguaje oral de los preescolares en esta investigación. El desarrollo cognitivo depende de la experiencia social en el contexto que sea relevante para el dominio del conocimiento; por consiguiente, la interacción facilita el desarrollo de la cognición, y por tanto del lenguaje, en la medida en que cada sujeto, a partir de sus relaciones con los demás, se va apropiando de los elementos culturales y va significando el mundo; además, está regido por la necesidad social de comprender a los otros y ser comprendido por ellos.

Así, se parte de la mediación social y del contacto del sujeto con los demás para posibilitar la construcción individual (Vigotsky, 1979). Para el caso de este trabajo se adoptaría como construcción del lenguaje oral.

**2.1.2 Comunicación.** La comunicación entre los seres humanos ha sido entendida y estudiada desde diversas perspectivas, los actos comunicativos son muy complejos y pueden ser representados de modos muy diversos. La comunicación puede entenderse de modo simple, cuando un emisor entrega un mensaje y hay un receptor que lo capta, en casos como estos, el estudio de la comunicación se limita a los actos lingüísticos verbales (orales y escritos), en ocasiones se incluye la comunicación no verbal.

Desarrollando el concepto, la comunicación puede entenderse como todos los modos que dispone un ser viviente para ponerse en contacto con otro, centrado en el efecto que tienen las acciones sobre los otros, planteando la conveniencia de manejar esquemas integrales de la comunicación que permitan tomar conciencia de los diferentes aspectos involucrados en ella y enfrentarlos adecuadamente, ampliándolos en situaciones educativas (Alliende & Condemarín, 1997).

Es así como en la comunicación los actos que se presentan, actos comunicativos, parten de la captación de información estimulante que provoca una serie de reacciones intelectuales, emocionales y orientadas a la acción, conscientes e inconscientes. La información recibida es situada dentro de diversos contextos y categorizada de acuerdo a sistemas conceptuales y valóricos, atribuyéndole una serie de sentidos y significaciones que corresponden tanto a datos provenientes de la fuente, como a la propia capacidad de entender y valorar, siendo traducida al lenguaje propio del receptor (Cencillo, 1973).

Jacobson determinó los factores constitutivos de los actos comunicativos y las funciones de la comunicación así (Jacobson, 1971):

Contexto - Función referencial o *cognoscitiva (denotativa)* contexto al cual remitirse, debe ser comprensible para el destinatario. Busca dar información verídica y objetiva que corresponda fielmente a la realidad. Se produce cuando el emisor utiliza el lenguaje para transmitir una información al receptor.

Mensaje - Función poética o estética. Se utiliza cuando se busca la belleza y el mensaje oral o escrito se cuida especialmente.

Contacto o canal - Función fática. Determina un canal físico y una conexión psicológica entre el emisor y el destinatario, contacto que le permite establecer y mantener la comunicación. Hay mensajes cuya función esencial es la de establecer, prolongar o interrumpir la comunicación. No siempre tiene contenido.

Código- Función metalingüística. Común en su totalidad o en gran parte al emisor y al destinatario, código lingüístico o lengua, cada vez que emisor o destinatario juzga necesario verificar si está empleando bien el mismo código.

Emisor codificador - Función expresiva o emotiva. Actitud del sujeto en relación a aquello de lo que está hablando, impresión de emoción cierta o falsa.

Destinatario decodificador - Función connotativa (apelativa). Expresión gramatical en el vocativo y el imperativo. Está orientada al receptor siendo un tipo de mensaje didáctico que utiliza recursos gráficos o audiovisuales, el hablante quiere llamar la atención al oyente.

Función retórica. Toda la actividad de la comunicación, se centra en la acción unidireccional de hacerle algo a alguien, haciéndose hincapié en el emisor y en su capacidad de comunicación esto significa que de la manera en que construye, organice y transmita su mensaje depende la efectividad de su discurso.

Al analizar las interacciones comunicativas de los docentes con los estudiantes es de tener en cuenta los factores y las funciones en los actos comunicativos, puesto

que la relación entre las interacciones y el desarrollo del lenguaje oral de los preescolares podría estar vinculada con estos. De igual modo, es necesario conocer el entorno en el que los diálogos, los intercambios de mensajes, lo que se quiere decir - o como diría Halliday “el texto”- se presentan en el aula.

Halliday permite analizar las dimensiones que sirven para representar el contexto social como entorno semiótico en el que se intercambian significados, definiendo la estructura semiótica del texto: campo (actividad social en curso –asunto-), tenor (relaciones de papeles entre los participantes -niveles de formalidad-) y Modo (canal simbólico o retórico). La configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia a un tipo de situación son el dialecto (varía según el usuario) y el registro (varía según el uso). Halliday determina como componentes funcionales del sistema lingüístico el ideacional, el interpersonal y el textual. El ideacional es referido como el contenido del lenguaje, el hablante codifica la expresión individual de conocimiento de la cultura. El interpersonal expresa las relaciones de papeles vinculadas a la situación y el textual expresa la relación del lenguaje con su entorno (Halliday, 1994).

Estos componentes del sistema lingüístico están dados por una estructura social, determinando patrones familiares de comunicación. Por lo que la perspectiva socio semiótica caracteriza la interacción humana y los procesos sociales, de los cuales hacen parte la escuela y el rol característico del docente como agente de procesos de enseñanza y aprendizaje en medios de interacción. Interacción entendida como lo que realmente hacemos los seres humanos cuando estamos juntos.

**2.1.3 Interacción comunicativa.** La interacción y la comunicación son escenarios mutuos, no existe comunicación sin interacción, así como tampoco existe interacción sin

comunicación. O' Sullivan (1997), citado por Rojas (2010) apunta que en la interacción el acento está puesto en la comunicación y la reciprocidad entre quienes promulgan, utilizan y construyen los códigos y las reglas en contextos específicos.

Retomando a Goffman cuando plantea que la interacción es lo que realmente hacemos los seres humanos cuando estamos juntos, porque interactuar significa analizar la distancia de las relaciones sociales en términos de acciones recíprocas. Definidas no como el logro o la exigencia de una mutua comprensión o de compartir las mismas e idénticas referencias y creencias, sino más bien, como la presunción de que cada participante de la interacción tiene igualdad de condiciones en el tejido de la conversación Goffman (1980), citado por Joseph (1999). Esta igualdad de condiciones permite establecer la capacidad de dejar hablar al otro con los mismos derechos y deberes de escucha, por lo cual se establece que no sólo se comunica sino que se interactúa. Mientras alguien habla el otro está activo con la mirada, con el cuerpo, pues no sólo quien tiene el turno participa de la interacción, sino que quien mira y escucha también interactúa.

Es así como con Goffman la comunicación se reinterpreta como interacción comunicativa, caracterizada como un hecho social, no como un hecho de lengua, pues no tiene lugar entre un emisor omnipotente que cuando habla dice exactamente lo que quiere decir y un emisor pasivo que escucha literalmente lo que el emisor le quiere decir, sino entre dos sujetos determinados por su pertenencia a una formación cultural y por las atribuciones de rol del que son sujeto en el tejido social (López, 2008).

Cicourel (1979) presenta la interacción comunicativa como un proceso de organización discursiva entre sujetos, que, mediante el lenguaje, actúan en constante afectación recíproca en un colectivo. Proceso evidenciado en ámbitos académicos, donde el aula de clase es el escenario de intercambio de actuaciones con los otros, donde cada uno interpreta la realidad de manera diferente y responde de forma distinta a las demandas

del entorno. En este sentido Shulman (1986) propone que se logre allí una esfera de interacción comunicativa, en un estilo de intercambio social y cooperativo.

Al analizar las interacciones comunicativas en el aula, vale la pena resaltar que los métodos de enseñanza actuales tienen en cuenta las percepciones, los pensamientos y las emociones del educando en el proceso de enseñanza. Tener y mostrar interés por la realidad del alumno, al igual que conocer sus intereses y expectativas, favorece la interacción del profesor con el grupo, produciendo como efecto el recíproco interés de los alumnos hacia los mensajes del profesor. Si el docente maneja con neutralidad y sin prejuicios la información que tiene de los estudiantes; muestra con su expresión verbal y no verbal cordialidad y respeto hacia el grupo; atiende al significado de las palabras, a su valor connotativo y a las ideas implícitas de los enunciados; da muestra de sensibilidad y se convierte en un modelo para los educandos. Así, cuando entre el profesor y el estudiante existe interés y respeto mutuo, la interacción comunicativa suele ser ágil y efectiva (Sanz, 2005).

Siendo uno de los propósitos de esta investigación el identificar los tipos de interacciones comunicativas entre el docente y los estudiantes en el aula, se citan los planteamientos de Erving Goffman en un acercamiento a determinar unidades de interacción vistos como tipos de interacción comunicativa en los instrumentos de análisis de información.

Goffman usa la etnografía como método de observación de las interacciones cotidianas tanto para los actores como para los observadores. La observación y la descripción las retoma de la etnografía, conviviendo durante jornadas con los sujetos observados. Gracias al análisis de pequeñas interacciones en la Escuela de Chicago, donde trabajaba Goffman, se conformó un grupo de observadores dedicados a seguir una tradición denominada interaccionismo simbólico; planteando que, en la interacción, los participantes son tanto



hablantes como escuchas, miran y son mirados, son actores y observadores, público, auditorio. En la interacción todo importa, todo tiene sentido: el cruce o robo de turnos, los silencios largos, las miradas situadas, la menor o mayor atención, la ambigüedad, el acuerdo. En el orden de la interacción comunicativa lo importante es la acción, pues en ellas se definen unidades sustantivas bajo las formas frecuentes que asume y los procesos que se relacionan. Estas unidades son interacciones comunicativas. Interacciones clasificadas en cinco tipos: deambulatorias humanas, de contactos, encuentros conversacionales, representaciones tribuna y celebraciones sociales.

Las interacciones deambulatorias son contactos rápidos, poco profundos, producto de encuentros frecuentes que no llevan a grandes interacciones.

Las de contactos son interacciones en las que un individuo se coloca en la respuesta del otro, mediante la copresencia física, por contacto telefónico o por cartas, pueden incluir miradas furtivas, conversaciones pasajeras e intercambios de saludos en una reunión social. Contactos son todos los intercambios que se dan en tales ocasiones.

Encuentros conversacionales son las interacciones que implican una atención mutua y privilegiada a todo modo de comunicación. Es una amplia categoría de situaciones deliberadas en las que las personas entran en un pequeño círculo físico como participantes, con un interés compartido de forma consciente e interdependiente.

Representaciones tribuna son las interacciones que involucran situaciones universales en las que se representa una actividad frente a un público: charla, concurso, reunión formal, obra de teatro, actuación musical, muestra de habilidad o destreza, ronda de oratoria, ceremonia. Los protagonistas están rodeados por los espectadores, quienes contemplan. Este formato responde a la necesidad de mantener la atención de un número de personas centradas en un foco visual y cognitivo, cosa que sólo es posible si están dispuestos a participar de forma indirecta.

Celebraciones sociales son reuniones de individuos admitidos de forma controlada, son auspiciadas y, en general, se hacen en honor a una circunstancia, es recurrente la sensación que hay una forma oficial de proceder (Joseph, 1999). Es entonces esta clasificación la que ha de tenerse en cuenta al identificar las interacciones comunicativas predominantes en esta investigación.

Las interacciones comunicativas en el aula se observan desde dos panoramas, interacción docente estudiantes e interacción entre estudiantes. Si bien la segunda no es objeto de esta investigación, cabe destacar los modos en que algunos estudios han tratado de reconocer la dinámica interactiva y comunicativa que se establece entre los alumnos en situaciones cooperativas y han propuesto diversos mecanismos explicativos de la potencialidad constructiva de esa dinámica. Entre estos mecanismos se destacan tres: el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes, la regulación mutua a través del habla y el apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje. En el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes se ha analizado el conflicto cognitivo y las controversias conceptuales. En la regulación mutua a través del lenguaje se analiza el explicitación del propio punto de vista –tutoría entre iguales, ofrecimiento de explicaciones elaboradas, orientación hacia un auditorio–, obtención de ayudas autoajustadas, co-contrucción de ideas –adopción de roles complementarios, búsqueda de intersubjetividad, conversación exploratoria, habla egocéntrica y efectos de anzuelo. En el apoyo a la atribución de sentido al aprendizaje se han analizado la interdependencia de objetos y recursos, interdependencia de recompensas y relaciones psicosociales –percepción de competencia, autonomía en la realización de las tareas y sentimientos de pertenencia–. No hay que olvidar que estas interacciones están influidas por un amplio conjunto de variables entre las que se encuentran las características del grupo de alumnos, las características de la

tarea/contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje y la intervención del profesor en el proceso (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001).

La importancia de estos procesos ha sido puesta de manifiesto en buena medida desde perspectivas distintas sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje; así por ejemplo, la importancia del conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes ha sido señalada, especialmente por autores de orientación piagetiana, mientras que la relevancia de determinados usos del habla para una interacción comunicativa constructiva entre alumnos ha sido estudiada, particularmente, desde trabajos con una orientación socio cultural o socio lingüística sobre el aprendizaje escolar <sup>2</sup>.

En cuanto a las interacciones comunicativas docente estudiante podemos comenzar por la importancia de la intervención del profesor en los procesos de aprendizaje de los estudiantes –para nuestro caso el lenguaje–. Reiterando la importancia que el docente actúe de determinadas formas sobre los diversos factores de los procesos interactivos responsables de la construcción del conocimiento en la interacción, con el objetivo de fomentar aquellos tipos de interacción con mayor potencialidad constructiva. La intervención del profesor, por tanto, aparece como esencial para la productividad y efectividad del trabajo, aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Dillenbourg distingue cuatro tipos generales de intervenciones del profesor necesarias para aumentar la probabilidad de interacciones constructivas. El primero es el establecimiento de las condiciones iniciales de la situación y remite, en buena medida, a cuestiones relacionadas con la composición de los grupos y el tipo de tareas a proponer en su realización. El segundo tiene que ver con la definición específica a través de las instrucciones de la tarea, del carácter cooperativo de la situación. El tercero remite al andamiaje por parte del profesor de las interacciones de los alumnos mediante la

---

<sup>2</sup> Véase Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont 1979 y Johnson y otros, 1981

incorporación contextualizada de reglas de interacción; para ello el profesor debe hacer explícitas determinadas reglas que deben regir la interacción y facilitar su toma en consideración del transcurso de la interacción. El cuarto tipo de intervención señalada es el apoyo del profesor a la regulación de las interacciones del grupo, es decir, de actuaciones que ayuden al grupo a redirigir su trabajo o a asegurar que todos los miembros del grupo están implicados en la interacción. Dillenbourg (1999), citado por Colomina, Onrubia, & Rochera (2001).

Otro aspecto a destacar en la intervención del profesor hace referencia a que el profesor adapte la enseñanza a las necesidades específicas de cada grupo, al poder observar directamente el proceso de trabajo e intervenir aportando una ayuda inmediata y contingente (corregir, dar más información, preguntar, etc) cuando los alumnos la necesitan. Al respecto, el profesor debe tratar de identificar indicadores observables que le permitan conocer los procesos y la realización de los alumnos durante las actividades en clase y necesita dotarse de estrategias, criterios y recursos para evaluar el proceso, modificando, si procede, sus objetivos a partir de esa evaluación (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001).

## **2.2 Lenguaje**

A lo largo de la historia, el lenguaje ha sido una de las capacidades humanas más investigada. Tal vez porque a través de este, las personas establecen relaciones y comparten conocimientos, sentimientos, emociones, intereses y todo tipo de expresiones, convirtiéndose así en la principal herramienta de acceso a la vida social y el aprendizaje. McCarthy define el lenguaje como el medio por el cual los procesos intelectuales superiores se revelan, siendo el medio esencial de comunicación social y uno de los sistemas de circulación de los hábitos que distingue al hombre de los animales

inferiores. La consideración de la gran brecha entre el hombre y los animales inferiores da una idea de la tremenda importancia del lenguaje en el desarrollo de la carrera, y del patrimonio inestimable que cada niño normal tiene en la lengua materna (McCarthy, 1993). Para esta investigación se hace necesario conocer aspectos referentes a la adquisición y desarrollo del lenguaje, el lenguaje en el preescolar, el lenguaje en el centro escolar y la oralidad.

**2.3.1 Adquisición y desarrollo del lenguaje.** Temas como funcionalidad, pragmática, adquisición y desarrollo del lenguaje, han sido fuente de investigación desde diferentes disciplinas. En lo que a esta investigación se refiere, es relevante conocer cómo es la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral para tener claridad de cuáles son los procesos que han de ser estimulados por los docentes en sus interacciones comunicativas -cabe aclarar que no se enfatizará en el carácter biológico o interno del organismo, la estructura cerebral, neuronal y los procesos cerebrales que participan en el habla y comprensión, que si bien son de total importancia, no son objeto de estudio primario en esta investigación-, también es necesario considerar algunas de las interpretaciones sociales del lenguaje, como elemento dinamizador en los procesos de interacción docente – estudiante.

Revisando algunas de las principales teorizaciones frente a la adquisición y desarrollo del lenguaje, nos encontramos con postulados de autores como Skinner, Piaget, Vigotsky, Bruner y Halliday, entre otros, quienes desde diversas concepciones nos permiten conocer e interpretar algunos de los procesos vinculados al lenguaje oral.

De acuerdo a Skinner, el lenguaje es una conducta más, por lo tanto, se adquiere a través del condicionamiento operante mediante un esquema general de estímulo respuesta. Inicialmente los niños simplemente imitan las respuestas dadas por los adultos

a diversas situaciones y luego el niño mediante estímulos de aceptación expresados por los adultos, incorporará nuevas palabras. Conforme a esto, todo comportamiento verbal debe explicarse en términos de estímulo-respuesta, las respuestas verbales están directamente relacionadas con los estímulos recibidos del contexto en el cual se desarrolla sin tener necesidad de posibles variables como el significado y las leyes gramaticales. El hablante, según Skinner, emite actos verbales a determinados estímulos que propician la respuesta verbal. Los estímulos verbales llegan a suscitar en el niño respuestas implícitas a través del condicionamiento clásico. Estas respuestas implícitas pueden denominarse respuestas significativas, es decir, significados en el sentido de la teoría conductista (Skinner, 1947).

Vigotsky sostenía que el desarrollo del lenguaje depende de la adquisición de reglas que el niño abstrae e interioriza del entorno social donde crece, estimando que el desarrollo del habla pasa por las mismas cuatro etapas del proceso de memorizar, por lo que le llamo a las primeras cuatro etapas primitiva o natural. El primer periodo abarca desde el nacimiento hasta los dos años. Al segundo periodo lo llamó psicología Naive, en esta el pequeño empieza a descubrir que las palabras tienen una función simbólica y esto lo demuestra al curiosear por el nombre de las cosas, alcanzando a un tercer periodo que es el denominado egocéntrico en donde el niño comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento, habla en voz alta consigo mismo. La última etapa, que para Vigotsky se daba cuando iniciaba la desaparición del habla egocéntrica y aparece la etapa del crecimiento, en la cual el niño aprende a utilizar el habla como elemento de interacción social (Vigotsky, 1979; citado por Borjas, 2006).

Citando la teoría sobre la adquisición del lenguaje propuesta por Piaget, quien postula la primacía que tiene el pensamiento sobre el lenguaje, postulando que el niño necesita dominar la estructura del mundo físico, y que mediante esta información construye

estructuras cognitivas, desde esta perspectiva, la adquisición del lenguaje se encuentra ligada indiscutiblemente al desarrollo del pensamiento. Para Piaget la adquisición de la lengua materna se da en dos etapas: la pre-lingüística y la lingüística; en la primera el niño emite sonidos desarticulados que le permiten comunicar sus necesidades y emociones y en la segunda construye palabras que expresan sus primeros pensamientos. El lenguaje permite a los niños expresar la información cognitiva que ha almacenado en el proceso de interacción con los objetos del medio, donde los procesos psicológicos formales no están mediados por el lenguaje, sino que se desarrollan en la medida que las estructuras cognitivas realizan combinaciones más avanzadas. En consecuencia, para Piaget el lenguaje es visto como un instrumento del pensamiento (Piaget, 1988).

Para Bruner, desde el nacimiento, el niño va aprendiendo a usar el lenguaje en su contexto en comunicación con los adultos. Bruner no le presta importancia a qué se da primero si lo lingüístico o lo cognitivo, puesto que prefiere considerarlos como dos procesos simultáneos, coincidentes, pero si apuesta al hecho de que los adultos traten todas las conductas infantiles en forma intencional. Bruner tiene puntos en común con la teoría histórico-cultural, reflejada en la importancia que este le da al proceso de enseñanza y a las formas que utilizan los maestros para presentar aquello que el alumno debe aprender, para Bruner las interacciones sociales son elementos claves en el dominio del lenguaje oral, el niño no adquiere las reglas gramaticales partiendo de la nada, sino que antes de aprender a hablar aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social. El lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa, en las interacciones se dan rutinas en las que el niño incorpora intereses sobre actos de la madre y aprende a responder a ellos. Estas situaciones repetidas reciben el nombre de formatos (Bruner, 2008).

En el desarrollo del niño como ser social, Halliday plantea que la lengua desempeña la función social más importante, la lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por los que aprende a actuar como miembro de una sociedad –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario y así sucesivamente– y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (Halliday, 1994). Para este autor, en los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres y hermanos, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle, en las tiendas, en los buses, el niño adquiere las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social.

A lo anterior, se sumarían las prácticas en el colegio, puesto que si bien Halliday considera que no es en el salón de clases donde el niño aprende acerca de la cultura en la que ha nacido. En nuestros días, la escuela sí es un espacio donde se crean ambientes de comunicación que favorecen el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana y su cultura, propiciando el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente. El Ministerio de Educación Nacional, por ejemplo, en el Decreto 2247 de 1997, promueve la utilización de espacios comunitarios, familiares, sociales, naturales y culturales como ambientes de aprendizajes y desarrollo biológico, psicológico y social del educando, así como la utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos, el juego, la exploración del medio y la transformación de éste MEN (1997). Dado lo anterior, el salón de clases si pasaría a ser uno de los espacios donde el niño conoce y aprende de la cultura de la cual hace parte, usando el lenguaje como herramienta de relación con todo su entorno, siendo así una más de las prácticas cotidianas del niño.



**2.3.2 El lenguaje en la edad preescolar.** Uno de los temas que inquieta esta investigación es el lenguaje de los niños y niñas antes de comenzar la etapa escolar, es decir en la etapa preescolar, entre 3 a 5 años de edad. Entre los planteamientos que atienden esta inquietud están los de Seefeldt (2006), quien analiza el lenguaje en niños en las edades en mención. Para esta autora, entre 3 y 5 años de edad, los niños presentan un momento de gran crecimiento en el lenguaje, el vocabulario se expande, y la estructura semántica y sintáctica de la lengua es cada vez más compleja. Este cambio en el lenguaje representa el desarrollo de las capacidades cognitivas. Los niños se están convirtiendo en pensadores más complejos y, a medida que crecen, estos cambios se reflejan en su lengua. A los tres, cuatro y cinco años de edad los niños son curiosos sobre el lenguaje y dependen cada vez más del lenguaje para complacer sus deseos y necesidades. A los tres años, los niños han adquirido alrededor de 900 a 1000 palabras y alrededor del 90% de lo que dicen es inteligible. Ellos fácilmente pueden producir oraciones de tres palabras, el idioma se convierte en el principal mecanismo para transmitir sus necesidades, sentimientos y pensamientos acerca de lo que saben de otros, a esta edad empiezan a entender y responder a una amplia variedad de preguntas como "¿Qué estás haciendo?" Y "¿Por qué haces eso?", hacen muchas preguntas, les gusta hablar y participar en la conversación más por el hecho de hablar que por obtener información, les gusta hablar y que les escuchen. A los tres años también están empezando a usar oraciones bien formadas que siguen las reglas gramaticales, utilizando los pronombres yo, tú, y me correctamente. También saben al menos tres preposiciones, por lo general en, sobre y bajo (Clark, 1978). Sin embargo, todavía tienen dificultades para entender y producir frases negativas. La confusión con el uso de los negativos es común entre los tres años de edad.

A los cuatro años de edad, el desarrollo lingüístico de los niños está explotando. Su vocabulario se compone de alrededor de 4.000 a 6.000 palabras, y por lo general se habla en oraciones de cinco a seis palabras. Ellos usan el lenguaje para comunicar sus pensamientos, necesidades y demandas (Seefeldt, 2006). Sin embargo, a veces tratan de comunicar más de su vocabulario extendiendo las palabras para crear un nuevo significado (Snow, Burns y Griffin, 1998).

Alrededor de los cinco años es común que se presenten errores típicos de sobre-extensión de las reglas del lenguaje. En esta edad también se están aprendiendo las reglas para el tiempo del verbo, plurales y pronombres. Sin embargo, todavía no se han incorporado las excepciones a estas reglas en su propio idioma. Es así como el preescolar es una de las etapas en las que se gana más experiencia lingüística, induciendo conceptos gramaticales de configuraciones semánticas y de posición en el desarrollo lingüístico, aunque aún no se conoce a ciencia cierta la forma exacta en que llevan a cabo este proceso, se ha demostrado que los niños y niñas adquieren algunos de estos conceptos en dicha etapa (Maratsos, 1982; Maratsos y Chalkley, 1980, citado por Carroll, 2006), prestando atención a las operaciones gramaticales que realizan determinadas formas lingüísticas, incrementando la productividad morfológica a través del control de varios morfemas gramaticales como en desinencias de plural y posesivo, en sustantivos o en la adquisición de verbos irregulares (Berko, 1958; Cazden, 1968; Ervin, 1964; citados por Carroll, 2006). Es decir que los morfemas gramaticales los adquieren de forma gradual a lo largo de la fase del preescolar, cuando los adquieren los usan de forma productiva, aunque aún con errores, así como las construcciones sintácticas complejas. La facilidad de adquisición y desarrollo parece estar ligada a la complejidad formal y conceptual de la construcción, junto con contextos ambientales que vinculen y den posibilidades de producción y participación oral a los infantes (Carroll, 2006).

Algunas de las principales habilidades que adquieren los niños en la edad preescolar, en cuanto al lenguaje oral se refiere, están dadas desde los procesos discursivos, también llamadas habilidades discursivas infantiles, divididas en habilidades conversacionales y habilidades narrativas. Con las conversacionales los niños y niñas adquieren la capacidad para relacionar sus logros lingüísticos con los del resto de los participantes en las conversaciones y con las narrativas adquieren la capacidad de relatar una historia coherente.

El discurso conversacional entraña una serie de reglas implícitas relativas a la toma de turnos, uso compartido de temas conversacionales, consideración de las necesidades del oyente y formulación de peticiones de forma apropiada socialmente. Se podría establecer que, desde los 3 años de edad, los niños han recorrido un largo camino hacia la integración de los conocimientos lingüísticos y pragmáticos y comienzan a utilizar sus turnos conversacionales de formas adecuadas semánticamente. Otra habilidad importante que adquieren en esta etapa es la capacidad de adaptar la propia habla al oyente, haciendo uso de tareas de comunicación referencial, es decir, formulando un mensaje sobre un objeto o imagen en lugar de comunicar sus propias ideas, necesidades o emociones, viéndose obligado a preparar un mensaje que encaje en el contexto situacional y/o con las capacidades receptivas que ha percibido del oyente, siendo capaz de tener en cuenta a su interlocutor, mejorando su capacidad de comunicarse de forma eficaz con una mayor gama de oyentes (Shatz & Gelman, 1973, citados por Carroll, 2006).

A medida que los niños adquieren más habilidades a la hora de participar en una conversación, desarrollan también la capacidad de relatar una buena historia, es decir, habilidades narrativas. Las narraciones son fruto de la conversación (Polanyi, 1989) y suspenden de forma temporal las reglas comunes relativas a turnos conversacionales. Durante la fase del preescolar los niños y niñas desarrollan de forma gradual el uso de

nexos entre oraciones sucesivas del discurso, es decir, coherencia discursiva en las narraciones, operada desde dos niveles: el nivel local, en el que se producen nexos cohesivos entre oraciones sucesivas del discurso (Halliday & Hasan, 1976) y el nivel global en el que la totalidad del discurso encaja en un género determinado.

¿Y cómo llega el niño a adquirir estos procesos del lenguaje? Para Karmiloff, la extraordinaria hazaña de adquirir el lenguaje tiene lugar sin esfuerzo en un período muy corto de tiempo. Cuando el niño tiene tres o cuatro años, ya habla y entiende con fluidez. El niño parte con sesgos atencionales y mecanismos de abstracción de datos innatamente especificados, logra maestría conductual, atraviesa, a continuación varios niveles de redescipción representacional y llega a ser capaz de formular teorías verbalmente comunicables, para luego pasar de las funciones oracionales de distintos marcadores lingüísticos a sus funciones discursivas (Karmiloff-Smith, 1994:84). Un estudio realizado por esta autora, sobre cómo producen los niños fragmentos de discurso narrativo, ha puesto de manifiesto que, inicialmente, los niños se limitan a yuxtaponer en una secuencia oraciones correctas, haciendo un uso mínimo de las restricciones discursivas (Karmiloff-Smith, 1980, 1985). Sin embargo, complementa lo anterior al explicar que, al desarrollarse, los niños estructuran sus narraciones como una unidad en lugar de yuxtaponer oraciones, adhiriéndose a lo que se ha denominado restricción del sujeto temático. Las correcciones espontáneas de los sujetos resultan de gran valor informativo sobre el desarrollo de la capacidad de organizar el discurso y adherirse a la restricción del sujeto temático.

La corrección de un pronombre o sintagma nominal respecto a su referente en la narración de una historia es un ejemplo de cómo los niños actúan bajo la restricción del sujeto temático, restricción discursiva que estipula que la pronominalización en posición del sujeto debe reservarse al sujeto temático de todo el discurso; hacia la edad de los seis

años el niño está en capacidad de lograr procesos como estos. Otras investigaciones similares a las de Karmiloff han mostrado que hay restricciones que gobiernan la producción discursiva tanto de los niños como de los adultos, citados por Karmiloff (Reichmann, 1978; Tyler, 1981, 1983; Tyler y Marslen Wilson, 1978, 1981).

**2.3.3 El lenguaje en el centro escolar.** Las habilidades lingüísticas con las que llegan los niños al centro escolar tienen gran importancia, el lenguaje es el principal medio educativo de una amplia variedad de asignaturas. Sin embargo, se ha establecido que el lenguaje escolar es diferente del lenguaje utilizado en el ámbito familiar y de juegos (Carroll, 2006), los niños han de adaptarse a esas diferencias al empezar a asistir al colegio desde la etapa preescolar.

El entorno escolar exige grandes dosis de interacción verbal. En el aula, al igual que en otras situaciones de comunicación, existen ciertas convenciones implícitas que rigen el discurso oral y es probable que algunos niños sean más capaces que otros de discernir estas reglas. El discurso en el aula presenta varias características distintivas, una de ellas es el hecho que el lenguaje escolar está descontextualizado (Cook-Gumperz & Gumperz, 1982). En la mayoría de las situaciones comunicativas ajenas a la educación formal existe una relación entre las emisiones de los participantes y el contexto inmediato, lo que se conoce como lenguaje contextualizado. Sin embargo, como lo plantea Carroll (2006), en la educación formal es frecuente escuchar preguntas dirigidas a los niños y que no tienen nada que ver con su entorno inmediato. Es decir que el uso de preguntas o afirmaciones por parte de los docentes difiere del discurso cotidiano, normalmente los maestros hacen preguntas a los niños para valorar los conocimientos de éstos y no para conocer las respuestas a esas preguntas, que hacen las veces de exámenes y no de preguntas reales (Searle, 1969; citado por Carroll, 2006). Una forma de discurso que permite a los

docentes valorar el aprendizaje de sus alumnos es la secuencia inicio-respuesta-evaluación, en la que el docente formula una pregunta a un alumno, recibe una respuesta y a continuación valora la respuesta del alumno (Mehan, 1979): Los niños no tienen mucha experiencia en este tipo de discurso fuera del aula. El lenguaje que dirigen los docentes a los niños es más formal que el lenguaje al que los pequeños están acostumbrados.

Otro aspecto del discurso escolar es la incapacidad del docente de atender a todos los niños al mismo tiempo. Según Merritt (1982), la atención del maestro es un recurso escaso. En este caso, ¿Cómo se distribuye esa atención? De varios estudios sobre la interacción escolar se desprende que existe una regla fundamental según la cual los docentes, como figuras de autoridad, determinan la distribución de los turnos conversacionales. Suelen hacerlo dirigiéndose específicamente a uno de los alumnos. Normalmente, la mayoría de los comentarios de los niños son respuesta directa a la pregunta del docente. Los comentarios espontáneos de los alumnos son relativamente poco frecuentes (Destefano, Pepinsky, & Sanders, 1982; Mehan, 1979). Una cuestión importante es el papel que desempeñan esas reglas en la interacción escolar y en el aprendizaje. Algunos observadores coinciden en que el éxito académico depende tanto de la competencia comunicativa como de la intelectual. Mehan (1979), por ejemplo, afirma:

“Los estudiantes no sólo han de conocer el contenido de las materias académicas, también deben aprender la forma apropiada de proyectar sus conocimientos académicos, saber con quién, dónde y cuándo pueden hablar y actuar, demostrando el habla y la conducta apropiadas en una situación concreta. Además deben ser capaces de relacionar su comportamiento, tanto en el contexto académico como en el social, con diferentes situaciones escolares interpretando las reglas implícitas del aula” (pg. 133).

Investigaciones como las efectuadas por Wilkinson y Calculator (1982) hallaron diferencias individuales en hablas en interacciones entre grupos. Determinaron que los hablantes más eficaces eran aquellos cuyas respuestas eran directas, sinceras, relacionadas con tareas determinadas y dirigidas a un oyente específico. Otros estudios indican que los niños, al igual que los adultos, responden de forma positiva a las personas que transmiten mensajes informativos y claros (Pratt, Scribner, & Cole 1977).

La interacción entre docentes y alumnos también está relacionada con la percepción que tienen los primeros de las habilidades comunicativas de los segundos. Varios estudios han demostrado que los alumnos considerados como poseedores de una mayor competencia comunicativa oral suelen tomar la palabra con más frecuencia, pero también los docentes tendían a solicitar más información a aquellos alumnos a los que consideraban más capaces desde el punto de vista comunicativo (Cherry, 1978, citado por Carroll, 2006).

**2.3.4 La oralidad.** La oralidad es la forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano, es independiente de cualquier otro sistema, existe por sí misma sin necesidad de apoyarse en otros elementos. Estas características la diferencian de la escritura (estructura secundaria y artificial) que no existiría si, previamente, no hubiera algún tipo de expresión oral (Ong, 1996). La oralidad es un proceso natural y espontáneo que se logra mediante la interacción social que se vive inicialmente en el contexto familiar y luego en el escolar, con características propias, elementos necesarios para su aprendizaje y diversos aspectos que involucran su desarrollo.

Algunas de las características propias de la oralidad, expuestas por Carroll (2006), como eje de la vida social de toda comunidad son: escuchar, hablar, la efectividad, la entonación y la pronunciación. Escuchar es una habilidad que permite comprender el

mensaje de nuestro interlocutor, es fundamental en el campo educativo para captar las informaciones. Hablar es el uso individual que cada persona hace de su lengua, sus características dependen de múltiples factores que la hacen única. La Efectividad es la forma de expresar sin barreras lo que se quiere, con claridad, sin excederse ni hablar tonterías o con mal vocabulario., reconociendo la efectividad que hace parte importante de las prácticas cotidianas que se realizan en casa, en la escuela y dentro del aula de clase, esta práctica genera en los niños y niñas una gran fortaleza en las relaciones comunicativas para mejorar las relaciones grupales. La Entonación es conocida como el conjunto de los tonos, de todas las sílabas de un enunciado. Son las variaciones de la altura del sonido (frecuencia fundamental) que resultan de los cambios de tensión a nivel de las cuerdas vocales. La Pronunciación se refiere a cada uno de los sonidos, contenidos en cada una de las palabras y es correcta cuando se hace una apropiada selección de los sonidos que forma cada palabra (Carroll, 2006).

Entre los elementos necesarios para el aprendizaje del lenguaje oral encontramos la expresión, la comprensión, la articulación, la fonética y la discriminación auditiva, el ritmo y la entonación (Baralo, 2000). La expresión oral es la forma de comunicación verbal, que emplea la palabra hablada, integrada por un conjunto de signos fonológicos convencionales, como modo de exteriorizar las ideas, sentimientos, pedidos, órdenes, y conocimientos de una persona y que le permite mantener un diálogo o discusión con otras. El aprendizaje de una palabra implica asociar su sonido con su significado; son dos procesos diferentes: por un lado, aprender la estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla; por otro, apoderarse del concepto que expresa y asignarlo a una categoría semántica más o menos amplia: formas, colores, cantidad, comida, acción, etc. (p.164). Es importante para el niño y la niña dar a conocer sus ideas sentimientos y



conocimientos a través del dialogo en el ámbito escolar pues esta actividad le permite fortalecer su identidad y autonomía.

La comprensión oral no es solo lo que se entiende de lo que se escucha, sino lo que se puede explicar oralmente de lo que se pudo comprender. En los niveles más bajos de dominio de la interlengua resulta difícil encontrar situaciones de comunicación real en el aula, donde tenga lugar la negociación del significado, a no ser que se trate justamente de los actos de habla propios del discurso de clase, donde se juegan los roles habituales de alumnos y profesor. (p.168). En los primeros años de vida el niño incursiona en dos mundos que presentan características diferentes en cuanto a las interacciones sociales y comunicativas, en el ámbito familiar las acciones cotidianas representan para el niño un medio segura de interacción social y de confianza intelectual, al llegar a la escuela se inicia un nuevo reto para él, por lo que es necesario promover la adquisición de un amplio vocabulario y el desarrollo de competencias de comprensión básicas para un adecuado desempeño en este nuevo ámbito de interacción social y pedagógica.

La articulación es una variación que está relacionada con la emisión de los sonidos y con los fenómenos temporales que los acompañan. Sencillamente, articular bien es pronunciar de una forma correcta todas las consonantes, para que se puedan diferenciar sin problemas. Esto último es lo que permite la comprensión e interés del oyente sobre lo que se dice. Es importante para lograr una comunicación eficiente y agradable que se pronuncien y articulen en forma adecuada los sonidos vocálicos y consonánticos, de esta articulación depende la fluidez y la comprensión de las palabras utilizadas en un intercambio de comunicación oral. (Mesa, 2013).

La fonética y la discriminación auditiva. La Fonética es la rama de la lingüística que estudia la producción, naturaleza física y percepción de los sonidos de una lengua. Se entiende por discriminación auditiva la capacidad de los hablantes para identificar

perceptivamente en la lengua oral unidades fonéticas y fonológicas relevantes en la comunicación. Es importante que los niños aprendan a discriminar bien auditivamente los fonemas, si es capaz de identificar un fonema, un sonido o un contorno entonativo será capaz de realizar las combinaciones necesarias para la construcción oral de palabras nuevas.

El ritmo y la entonación. El ritmo es la recurrencia de los acentos en un enunciado y la entonación en el conjunto de variaciones de tonos relevantes en el discurso oral. Es muy importante la comprensión y reconocimiento por parte de los niños y niñas de las emociones y problemáticas que viven los personajes al interior de situaciones, relatos o discusiones. La adecuada entonación debe acompañar los espacios de relatoría oral en el aula de clase.

Entre los diversos aspectos que involucran el desarrollo de la oralidad encontramos los elementos kinésicos, paralingüísticos y proxémicos. La sociedad de hoy exige una alta capacidad comunicativa, las posibilidades de trabajo, estudio, relaciones sociales y superación dependen, en buena parte, de nuestra capacidad para interactuar oralmente con los demás, teniendo como herramienta fundamental la expresión oral es necesario fortalecer dichos elementos.

Los elementos Kinésicos. La kinesia ha sido definida como los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somato génicos o aprendidos, de 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 (Poyatos, 1994). Los gestos, la mirada, la postura y la expresión facial vienen a ser las categorías básicas para la kinesia. Los Gestos son los movimientos realizados por algunas partes de nuestro cuerpo (rostro y

manos) nos permiten expresar una diversidad de sensaciones y pensamientos, desde la expresión de inconformidad y tristeza hasta la de aceptación y alegría. Ciertos tipos de gestos pueden ser considerados culturalmente aceptables o no, dependiendo del lugar y contexto en que se realicen. En la Mirada el contacto ocular y la dirección son esenciales para que la audiencia se sienta acogida. Los ojos del orador deben reflejar serenidad y amistad. Es preciso que se mire a todos y cada uno de los receptores, en otras palabras, debe abarcarse tanto en forma global como individual el auditorio. La postura es la disposición del cuerpo o sus partes cuando estamos parados, caminando, sentados o acostados. La expresión facial son los gestos que realizamos con nuestra cara y transmiten gran parte de la información que queremos dar a conocer en especial los ojos y la boca.

Elementos Paralingüísticos. El estudio de los mensajes producidos por la voz, es decir, el para-lenguaje se refiere a todo estímulo producido por la voz humana que puede ser oído por otro ser humano. Están definidos por el tono, el ritmo, el volumen, el silencio, el timbre y la dicción. El tono es la variación en la elevación de la voz, el tono es utilizado para hablar y a través de él se busca atraer la atención las personas presentes en el intercambio comunicativo. El Ritmo es la ordenación armoniosa y regular, basada en los acentos y el número de sílabas, que puede establecerse en el lenguaje. El volumen es la intensidad de la voz. Se mide en decibeles. Cada lugar y circunstancia tiene su volumen adecuado. Y una vez establecido el volumen en el que se debe hablar, este no debe variar ostensiblemente. A diferencia del tono que debe variar constantemente. El silencio son pausas realizadas en la comunicación verbal que pueden ser interpretados en forma negativa o positiva. El timbre es el registro que permite distinguir a una persona inmediatamente. La dicción implica un conveniente dominio de la pronunciación de las palabras, la cual es necesaria para la comprensión del mensaje. Al hablar, hay que respirar

con tranquilidad, proyectar la voz y dominar el énfasis de la entonación. No se debe gritar y caer en la repetición de muletillas, como “verdad” o “este”.

Los elementos Proxémicos hacen relación a la expresión de los mensajes no verbales a través del uso del espacio. En palabras más específicas, la proxémia es el estudio de la manera en que el hombre percibe, estructura y utiliza sus espacios personales y sociales, teniendo en cuenta el lugar que ocupa cada persona (referido al espacio y la distancia que se debe manejar en las diferentes situaciones de interacción grupal), la posibilidad de movimiento (es necesario establecer que posibilidades de desplazamientos se pueden dar en el lugar en el cual se lleva a cabo el intercambio oral) y la distancia entre los participante, la distancia correcta por parte de los interlocutores durante una conversación permite realizar el acto comunicativo en un ambiente de confianza mutua (Sanz, 2005).

Finalmente, factores como los genes, el temperamento y el ambiente también inciden en la adquisición y desarrollo de la oralidad. En el desarrollo del lenguaje existe una influencia genética, que puede apreciarse en la correlación que existe entre la inteligencia de los padres y la velocidad a la que sus hijos desarrollan sus habilidades de comunicación durante el primer año de vida. El temperamento (que también puede ser innato) ejerce, a su vez, una influencia en el desarrollo del lenguaje de los infantes. Los niños que se interesan en otras personas, que son colaboradores y felices, avanzan con mayor rapidez que los demás en su forma de expresarse y en su manera de responder a lo que otros les dicen. Los niños que se muestran extrovertidos atraen a más personas que desean hablar con ellos y que, de este modo, les brindan más oportunidades de comunicarse. El comportamiento de las personas que rodean al niño también ejerce una influencia. Los padres y los adultos en general, suelen hablar a los niños con un lenguaje peculiar, dirigido especialmente a los bebés. Utilizan un tono más alto, usan oraciones cortas, hacen preguntas y repiten las palabras con frecuencia. Este tipo de lenguaje dirigido al niño

ayuda a los adultos y a los niños a establecer una relación, enseña a los niños a sostener una conversación, les enseña a utilizar nuevas palabras, construir frases y plantear ideas. Dado que los temas que se tratan son simples, los niños pueden emplear su conocimiento de temas familiares para ayudarse a establecer el significado de las palabras que escuchan (Borjas, 2006).

## **2.4 Rol del Docente de Preescolar**

Como se considera pertinente conocer el rol del docente de preescolar y su papel en el desarrollo integral de los niños y las niñas a través de su labor pedagógica pasemos ahora a conocer algunas de las posiciones al respecto.

Ser docente es una de las profesiones más gratificantes, llena de total vocación y formación. Ser docente implica trascender no sólo espacios, situaciones y momentos, es trascender en la lectura del ser, de quien está al otro lado de la vocación y la formación: del educando, el estudiante, el niño, la niña o el individuo –llamado por algunos- participe de lo que comúnmente se ha denominado proceso de aprendizaje. La profesión docente implica reflexión continua, interacción, participación y conocimiento disciplinar, pedagógico, social, afectivo y comunicativo, entre otras tantas habilidades que requiere el día a día en la escuela.

Ser docente de preescolar requiere extraordinarios niveles de paciencia, entusiasmo, creatividad y, sobre todo, amor por la educación infantil. Entendiendo así las diversas necesidades de los infantes, creando atmósferas alentadoras para que todas las dimensiones de su desarrollo se fortalezcan y evolucionen adecuadamente. El Ministerio de Educación Nacional define el perfil del docente como profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. En tal sentido, el rol del docente en una sociedad

moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía. (MEN, 2002).

Por lo anterior, se puede determinar que un maestro es valorado y reconocido por la manera como lleva a cabo su práctica pedagógica, a través de la cual se pone en evidencia la razón de ser del mismo docente, pues se trata de una cuestión de disposición humana que va más que de la replicabilidad de técnicas. En ese sentido, la práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán G, 2012).

Algunas investigaciones han resaltado la importancia del rol del docente en el desarrollo de los preescolares, destacando entre otros, su papel en el aula. Las órdenes de los maestros y su papel en el aula de educación infantil (Bertsch, Houlihan, M.A, & C.A, 2009) es una de las investigaciones que ha analizado algunos de los aspectos descritos anteriormente, en particular la capacidad del maestro para dar órdenes con eficacia. "Instrucciones a los estudiantes dentro del salón de clases", la ayuda en la adquisición de habilidades académicas y no académicas en estudiantes con órdenes de los profesores promueven las habilidades verbales y sociales, y facilitan un comportamiento adecuado en el aula. En este sentido, se estudió el cumplimiento a las órdenes de los maestros en un aspecto integral de la gestión del comportamiento en el aula. Usando un método de forma natural, los niveles de comandos de maestros fueron estudiados a través de tres edades de las aulas de preescolar; niños pequeños, niños de 3-4 años y 4-6 años de edad. Los comandos fueron identificados a través de una revisión de la literatura, en

coordinación con la observación del aula de preescolar y el desarrollo del protocolo de observación. Diferentes de comandos de los docentes se midieron a través de seis tipos diferentes de actividades preescolares, mostrando que existe una clara diferencia en las tasas de comandos a través de los niveles de edad y actividades, y que los tipos específicos de los comandos se producen en porcentajes significativamente más altos en las diferentes aulas de preescolar a nivel de edad. Concluyendo así que el tipo de comandos provocados por los maestros y la tasa de obtención de estos son vistos como implicaciones para los niveles de cumplimiento aula.

### 3. Marco metodológico

#### 3.1 Tipo de Investigación

Esta investigación es de carácter cualitativo<sup>3</sup> pues se enfoca en comprender y profundizar un fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto, buscando sus perspectivas, experiencias, opiniones y significados<sup>4</sup>. De ahí que se aborden características que definen y particularizan esta línea investigativa, permitiendo responder a acciones y experiencias surgidas en el proceso investigativo, tales como las planteadas por Hernández, Fernández y Baptista (2010) al afirmar que en la investigación cualitativa:

1. Hay una inmersión inicial en el campo y permite sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación.
2. La muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea.
3. Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar, observar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.
4. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico, salvo el uso de frecuencias simples. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no

---

<sup>3</sup> La investigación cualitativa es abordada para “...captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como un producto histórico, es decir, validada y transformada por los mismos sujetos” (Bonilla & Rodríguez: 1997).

<sup>4</sup> Según enfoque de investigación cualitativa descrita por Hernández, Fernández, & Baptista, 2010



verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales (Todd, 2005). Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988). Patton (1980, 1990) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

5. El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbetta, 2003).

6. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).

7. Las principales técnicas para la recolección de datos cualitativos son: la observación no estructurada, la observación participante, documentos (...), planos, grabaciones de video, etc.

8. Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos.

Al centrar el interés en ambientes comunicativos, e interesarse por la dinámica de los interlocutores –docente-estudiantes–, esta investigación también se relaciona con el enfoque de la etnometodología. Las investigaciones etnometodológicas se han centrado en poner de manifiesto el contexto comunicativo como una fuente de aprovisionamiento y recursos para la interpretación de los mensajes y sus formas de transmisión. La etnografía de la comunicación está orientada a mostrar las prácticas lingüísticas de ciertos grupos socioculturales. Define el corpus lingüístico como un repertorio verbal o conjunto

de registros de lenguaje de los que dispone un individuo para enfrentarse a actos comunicativos de cada situación. La etnografía de la comunicación centra su análisis en el acto de habla como objeto de estudio específico de la interacción social y elemento constitutivo de los comportamientos de intercambio, acto de habla definido como enunciado (Jorques, 2004).

Las investigaciones y referentes teóricos a tener en cuenta están vinculados a investigaciones lingüísticas. La investigación lingüística ha estado, en general, ubicada en dos lugares de observación: La microlingüística y la macrolingüística. La primera tiene que ver con el trabajo de las unidades menores de la lengua, como la palabra y las estructuras sintácticas y gramaticales. La segunda es de carácter más general y pragmático (López, 2008). Desde esta perspectiva, el enfoque de esta investigación es del orden macrolingüístico, toda vez que parte de unidades macro, como son los enunciados emitidos en interacciones comunicativas. El enunciado se refiere al estudio de la comunicación inmediata, que remite a los intercambios lingüísticos cotidianos, tal y como se desenvuelven en la situación de copresencia de los hablantes. Un enunciado se construye entre dos o más personas socialmente organizadas y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece (Bajtin, 1992).

Esta investigación sigue una metodología dinámica para abrir la posibilidad de develar unidades de trabajo y mostrar contextos sociales en los que se viven interacciones en un aula de clase, analizando formas de lenguaje en contexto, dando la importancia necesaria a las condiciones sociales y prefiriendo el estudio semántico sobre el sintáctico. Esperando revelar el compromiso social de la analista, dando la oportunidad que el trabajo académico salga a la realidad cotidiana de las interacciones, las analice, las reflexione y las retome bajo la esperanza de haber logrado una reestructuración en la conciencia de

quienes la reciban (López, 2008). Para así tener la posibilidad de hablar sobre las interacciones comunicativas que pueden tener relación con uno de los ejes fundamentales de desarrollo de los preescolares como es el lenguaje oral.

### **3.2 Participantes**

El grupo de participantes de la investigación está compuesto por una docente de transición de la jornada mañana del colegio Unión Europea y los estudiantes del curso que dirige. El curso tiene 25 alumnos, niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Se escoge este grupo de participantes por la facilidad de acceder a permisos y colaboración tanto del colegio como de las docentes, puesto que la investigadora hace parte del cuerpo docente de dicha institución en la jornada tarde.

### **3.3 Técnicas de Recolección de Datos**

Las técnicas de recolección de datos que se usaron son: entrevista semiestructurada individual, registro audiovisual, observación directa y registro escrito (Briones, 1998).

**3.3.1 Entrevista semiestructurada individual.** Inicialmente se proyectó realizar una sola entrevista a la docente (entrevista N.1), buscando inmersión inicial en el campo y sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevaría a cabo el estudio. Sin embargo, en el curso del proceso investigativo, buscando interpretaciones de los participantes respecto de sus propias realidades, donde convergen varias realidades, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), se estableció una segunda entrevista que permitiera el análisis reflexivo de la docente y la retroalimentación en la investigación, entrevista N. 2

**3.3.1.1 Entrevista semiestructurada individual N.1 a la docente.** La entrevista semiestructurada individual N.1 a la docente (Anexo 1) permite conocer la percepción de la docente frente al desarrollo del lenguaje oral de preescolares y las posibles interacciones comunicativas intencionadas que usan para estimular el lenguaje oral de sus estudiantes. Este dato sirve para acceder a una primera visión del grupo participante y para contrastar en el análisis las interacciones intencionadas y las emergentes que surgen en el aula de clase. Esta entrevista se efectuó una sola vez a la docente, dando inicio a la recolección de datos con una inmersión inicial en el campo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Con ésta comienza el análisis de datos, esperando tener un primer acercamiento a datos de interés en la investigación. Para el análisis se hace una evaluación a la entrevista, basada en algunos de los tópicos del formato de Creswell (2005) (anexo 3), se seleccionan los datos relacionados con el logro de los objetivos y que dan respuesta a la pregunta de investigación, las interacciones intencionadas descritas por la docente y la relación con el lenguaje oral de sus estudiantes. Al finalizar la recolección de datos se contrastan las percepciones de la docente con las interacciones presentadas en el aula.

**3.3.1.2 Entrevista semiestructurada individual N.2 a la docente.** La entrevista semiestructurada individual N.2 a la docente (Anexo 7) busca la retroalimentación y reflexión entre la docente y el proceso de investigación, reconociendo características del contexto en el que se desarrollaron las interacciones comunicativas, desde su perspectiva, como protagonista de éstas. Esta entrevista se realiza luego de haber analizado los datos de la secuencia didáctica N. 1 y la ficha de observación de la secuencia didáctica N.2, dándole a conocer a la docente algunos de los resultados de dicho análisis con registros audiovisuales y escritos. Para el análisis se hace una evaluación a la entrevista, basada en algunos de los tópicos del formato de Creswell (2005) (anexo 3), se seleccionan los datos

relacionados con el logro de los objetivos y que dan respuesta a la pregunta de investigación.

**3.3.2 Registro audiovisual.** Como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2010) y Briones (1998), otra de las técnicas usadas para la recolección de información en la investigación cualitativa son las grabaciones de video. Con cámaras que permiten la toma de fotos y videos se hizo la toma de datos de la secuencia didáctica N.1. Este registro permitió tener una grabación precisa de datos que facilita el análisis y descripción, dadas las posibilidades de ver y oír en más de una ocasión la misma interacción. Se usó este método de recolección de datos una sola vez en una sesión de clase que respondió al proyecto de aula de planteado por la docente. Los registros audiovisuales se transcribirán a modo de relato descriptivo<sup>5</sup>. Se reconstruirán solo situaciones macro que den cuenta de interacciones comunicativas relacionadas con el lenguaje oral de los estudiantes. Las interacciones que no sean objeto de estudio en esta investigación no quedarán transcritas, sin embargo, podrían ser fuente de estudio para otras investigaciones.

**3.3.3 Observación y registro escrito.** La observación y el registro escrito fueron las técnicas usadas para la recolección de datos de la secuencia didáctica N. 2. La toma de datos a través de la observación durante el trascurso de la secuencia didáctica mencionada se registró de forma escrita en una ficha para la observación de interacciones comunicativas en dinámicas escolares, adaptada de Coll, C. (1998) “Pauta para la observación y análisis de los procesos instruccionales: una propuesta integradora A C. Coll (Coord.). Observación y análisis de las prácticas de educación escolar” (Anexo 2). Se usó esta técnica en la segunda secuencia didáctica, pensando en que a través de la observación y el registro inmediato se podrían captar situaciones que probablemente

---

<sup>5</sup> El relato descriptivo ordena en una secuencia un conjunto de acontecimientos, tras haberlos situado en tiempo y lugar y presentar a los personajes bajo un orden lógico que contribuye a la claridad del lector. Verón 2005.

pasan desapercibidas cuando se está grabando, en ocasiones porque al grabar hay que estar pendiente de recursos técnicos como el movimiento de la cámara, la luz, sonidos externos, etc. El registro escrito de observaciones facilitó la interpretación de datos al tener un acercamiento directo a los sucesos, permitiendo escribir de manera inmediata no solo datos sino también percepciones y posibles interpretaciones. Se usó este método una sola vez en una sesión de clase que respondió al proyecto de aula planteado por la docente. Los datos obtenidos a través de la observación se registran en la ficha de observación a modo de relato descriptivo. Se reconstruirán solo situaciones macro que den cuenta de interacciones comunicativas relacionadas con el lenguaje oral de los estudiantes.

### **3.4 Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos**

Para la recolección y análisis de datos se diseñaron 6 instrumentos que permitieran acceder a los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos y dar respuesta a la pregunta de investigación. 4 para la recolección de información y 2 para el análisis de los datos.

**3.4.1 Instrumentos de recolección de datos.** Para recolectar los datos necesarios y conforme a las técnicas de recolección de datos descritas anteriormente, se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas individuales de aplicación a la docente (anexos 1 y 7), descritas en el apartado 3.3.1 de este capítulo, una ficha para la observación de interacciones comunicativas en secuencias didácticas y un consentimiento informado.

**3.4.1.1 Ficha para la observación de interacciones comunicativas en secuencias didácticas** (anexo 2). En esta ficha se registraron los datos de la secuencia didáctica N. 2. Esta ficha, como se mencionó en el numeral anterior, es adaptada de Coll, C. (1998) Pauta per a l'observació i anàlisi dels processos instruccionals: una proposta integradora. A C. Coll (Coord.). Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar y permite

reconocer elementos del contexto en el que se presentó la secuencia didáctica (físico temporal e institucional), desarrollo de la secuencia didáctica (Identificando y caracterizando las diferentes partes o segmentos de la secuencia didáctica, inicio, desarrollo, socialización y cierre), las Interacciones comunicativas presentadas en la secuencia didáctica, y mensajes generales y enunciados relevantes en la secuencia didáctica.

**3.4.1.2 Consentimiento informado.** El consentimiento informado (anexo 6) es una autorización de participación y recopilación de material audiovisual y escrito con fines investigativos que permite establecer la participación confidencial y reservada de los estudiantes en esta investigación y es diligenciado por los padres de familia y/o acudientes. Dando así un manejo ético de la información con el fin de tener claridad y tranquilidad en el grupo de participantes respecto a la toma y manejo de la información registrada.

**3.4.2 Instrumentos de análisis de datos.** Para el análisis de datos se diseñaron dos rejillas que permitieron reconocer características de la secuencia didáctica N.1. Rejillas 1 y 2 descritas a continuación:

**3.4.2.1 Rejilla N.1.** Rejilla de identificación tipos de interacciones presentadas en la secuencia didáctica N.1 (anexo 3), es una adaptación del modelo planteado por Coll y sus colaboradores (Coll y otros, 1995) para el análisis empírico de la interacción en el aula de clase entre profesor y alumnos. En este modelo se distinguen dos niveles, un primer nivel que centra las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea o contenido y cuya unidad básica de análisis son los segmentos de interacción, definidos como formas particulares de organización de la actividad conjunta regidos por normas que delimitan una determinada estructura de participación (EP) y un segundo nivel que

se centra en los significados que los participantes negocian y construyen gracias a su actividad discursiva y cuya unidad básica de análisis son los mensajes, expresiones mínimas con significado en su contexto enunciados por cualquiera de los participantes. Los resultados ofrecidos en estos niveles permiten especificar y aportar elementos explicativos sobre el funcionamiento de las formas de organización de las actividades conjuntas de intercambios comunicativos (Colomina, Onrubia, & Roquera, 2001). Las dos unidades básicas de análisis descritas anteriormente, segmentos de interacción – regidos en una estructura de participación– y los mensajes, aportan los elementos explicativos para definir los tipos de interacción comunicativa presentados en la secuencia didáctica, según la clasificación dada por Evering Goffman (Goffman, 1980). Es así como las unidades de análisis y la clasificación para definir los tipos de interacción definen cada una de las columnas plasmadas en la rejilla N. 1 y permiten un primer análisis de la secuencia didáctica N.1.

**3.4.2.2 Rejilla N. 2.** La rejilla N. 2, Rejilla enunciados, acciones comunicativas, contexto y signos de adquisición de lenguaje en las interacciones comunicativas (anexo 4), es un instrumento basado en la rejilla anterior, diseñada para transcribir los enunciados de los segmentos de interacción conforme los segmentos de interacción y numerales de la estructura de participación de la rejilla N. 1, donde se identificaron mensajes de los estudiantes y para describir las acciones comunicativas, contexto y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes en las que se presentaron las interacciones comunicativas.

*El enunciado.* Dado en acción, en contexto, con sujetos reales y en tiempos reales (Van Dijk T. , 2001), es planteado como recurso metodológico para el análisis de los datos de esta investigación. Los enunciados se transcriben en secuencia, como lo plantea el relato descriptivo. Las convenciones que se establecen son: SI segmento de interacción, EP



Estructura de participación, D docente, La letra E sola determina la participación colectiva de estudiantes, la E con numeración diferencia a los estudiantes que participan en la interacción y emiten enunciados –E1, E2, E3...–, la E con la letra p (Ep) establece la participación esporádica de algún estudiante pero que no es identificado por logística de grabación. Si aparecen en un mismo renglón enunciados de docentes y estudiantes quiere decir que las intervenciones se presentaron simultáneas. La numeración tenida en cuenta en el segundo momento, rejilla 2, es la correspondiente al segmento y estructura de participación del primer momento, rejilla 1.

*Las acciones comunicativas.* Las acciones son actos con un grado de intención para lograr sentido cuando provocan reacción en el otro. En las acciones se evidencian las implicaciones, consecuencias y componentes de lo que se hace bajo la producción y posterior comprensión de oraciones, palabras, estilo, retórica o argumentación. Las acciones de diversas personas se definen como interacciones (López, 2008). En esta investigación, las acciones se describen conforme las categorías de análisis planteadas por Flanders para el análisis de las interacciones, el sistema de categorización planteado por este autor define diez categorías: siete para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y uno para el silencio o la comunicación ininteligible para el observador. El registro supone anotar de manera consecutiva, en función de muestreo temporal, la categoría que está produciendo en cada momento. Estas categorías se agrupan en dos: cuando el participante inicia discursos o cuando responde.

En el habla del profesor, las categorías cuando responde son: Acepta sentimientos – acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno de manera no amenazante, los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluyen también en esta categoría la predicción y evocación de sentimientos–, Alaba o anima –alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno, gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión

en clase, si bien no a costa de otro individuo, se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresiones como um o adelante-, Acepta o utiliza ideas de los alumnos –esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos, pero cuando el profesor procede a aportar más elementos de sus propias ideas-, Formula preguntas –Planteamiento de preguntas acerca de contenidos o procedimientos y métodos partiendo de sus propias ideas y con la intención que responda un alumno.

Cuando inicia el discurso el profesor las categorías son: *Expone y explica* –refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos, expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno-, *Da instrucciones* –directrices, normas u órdenes que se espera el alumno cumplirá-, *Critica o justifica su autoridad* –frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de formas o pautas no aceptables, regaña a alguno, explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace, extrema referencia a sí mismo-.

En el habla del alumno, cuando responde a intervenciones o discursos de la docente, las categorías se definen cuando los alumnos hablan para responder al profesor, es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación y la libertad para expresar las propias ideas es limitada.

Cuando el alumno inicia el discurso, las categorías están dadas cuando expresa ideas propias, iniciación de un nuevo tema, tiene libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento, formula preguntas pensadas por propia cuenta y va más allá de la estructura dada.

En la categoría silencio o confusión, se dan pausas, cortos períodos de silencio y períodos de confusión en los que la comunicación resulta inteligible para el observador (Flanders, 1984).

No obstante, complementando las categorizaciones anteriores, en esta investigación se relacionan elementos situacionales y del contexto, evitando así seguir paradigmas conductistas en términos de causa-efecto, esperando ser recurso y aporte descriptivo contextualizado en el marco cualitativo.

*El contexto.* El contexto es definido por Van Dijk como trasfondo, como marco, ambiente, condiciones o consecuencias de las acciones, permite diferenciar un acercamiento al discurso desde la abstracción, del acercamiento al discurso como hecho social. Analizar el contexto supone asumir el discurso como algo que ocurre o se realiza en una situación social. Las características a tener en cuenta como elementos de análisis en la descripción de los contextos en los que surgen las interacciones comunicativas en la secuencia didáctica N. 1 son: los participantes, el marco, la utilería, la acción como característica del contexto, el conocimiento e intencionalidad, la acción de nivel superior, el contexto local y global, la construcción de contextos y el poder.

Los participantes tienen características relevantes para el análisis, como el género, la edad, la clase social, la educación, la posición social y la profesión. También son significativos sus roles sociales y las relaciones que establecen con los demás. El marco es lo que recupera algunas de las dimensiones del contexto como el tiempo, el lugar o la posición del hablante y algunas circunstancias especiales del ambiente físico. El marco puede ser privado o público, informal o institucional. La utilería son los elementos-objetos que reflejan las acciones, rituales, simbologías institucionales. Estos objetos sólo son relevantes en el análisis del contexto si tienen un papel en el orden del discurso. La acción como característica del contexto son actos no verbales significativos que se

realizan en la situación, como la kinésica, las expresiones faciales y los movimientos del cuerpo. Muchas hablas, por no decir todas, necesitan estar acompañadas de estas acciones corporales, por la misma socialización y porque las palabras no siempre son suficientes para expresar lo que se quiere decir. El conocimiento e intencionalidad son dimensiones sociocognitivas que se reflejan en el reconocimiento de presupuestos, interpretaciones e implícitos de los sujetos. Es la comprensión de una determinada acción a la que se atribuyen intenciones, propósitos y efectos. La acción de nivel superior es la implicación del discurso en un campo amplio de incidencia. Para esta investigación, la incidencia del discurso del docente en el lenguaje oral de sus estudiantes. El contexto local es delimitado por las partes que participan en él: espacio, tiempo, participantes, va desde un saludo hasta una conferencia y depende a su vez de uno más global o generalizado, más amplio, más socializado. En la construcción de contextos los contextos no son fijos, pueden ser cambiantes, un contexto puede, en algún momento ser negociado para que las partes obren en calidad de consenso, pero luego puede tomar rumbos distintos (Van Dijk T. , 2001).

*Los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes.* Se definen en esta investigación conforme los planteamientos de Damhuis y de Blauw (2008) en su investigación denominada “High quality interaction in classrooms a focus for professional learning”, en la lista de comprobación de signos de adquisición del lenguaje de los estudiantes (anexo 8), como parte de las estrategias propuestas por las autoras en mención para que el docente adquiriera las habilidades necesarias para mejorar la calidad de las interacciones en el aula al aprender a adoptar un nuevo papel docente. La lista de comprobaciones, the checklist, acrónimo de LIST: Language acquisition through Interaction Strategies for Teachers, adquisición del lenguaje a través de estrategias de interacción para los maestros, tiene como propósito proveer a los maestros un conjunto de estrategias concretas que puedan vincular con el comportamiento real y deseado de los

estudiantes en las conversaciones de clase, definidas en cinco categorías: requisitos previos para la comunicación, entrada de la lengua, participación activa, rico contenido de la conversación y retroalimentación. Las cinco categorías se basan en los tres elementos bien conocidos de la interacción, es decir, de entrada, producción y retroalimentación. El elemento de producción está representado por dos categorías: cantidad de participación de los estudiantes (3), y la calidad (4) (Damhuis & de Blauw, 2008).

Es así como los enunciados, las acciones comunicativas, el contexto y los signos de adquisición del lenguaje oral de los estudiantes definen cada una de las columnas de la rejilla N. 2 y permiten continuar el análisis de la secuencia didáctica N.1.

### **3.5 Fases de la Investigación**

Teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos se diseñó una ruta metodológica que permitiera responder la pregunta en torno a la cual gira esta investigación: ¿Cómo surgen las interacciones comunicativas docente estudiantes en relación con características del lenguaje oral de niños y niñas en el aula de clase de un grupo de preescolar del colegio Unión Europea? Para ello se estableció como unidad básica de observación, registro, análisis e interpretación de procesos de enseñanza y aprendizaje dos secuencias didácticas que respondieran al proyecto de aula de la docente participante con el grupo de estudiantes en el aula de clase. Aquí se toman los postulados de Coll y Onrubia (1994), citados por Colomina, Onrubia y Rochera, (2001), al definir la secuencia didáctica como un proceso completo de enseñanza y aprendizaje en miniatura, es decir como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que incluye componentes propios de este proceso (objetivos, contenidos, actividades y tareas de enseñanza, aprendizaje y evaluación) y en el que es posible identificar claramente un principio y un

final. De acuerdo con esta caracterización, las secuencias didácticas pueden tener una duración inferior a la de una sesión de clase o desarrollarse a lo largo de un cierto número de sesiones (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001). Los datos obtenidos en las secuencias didácticas se complementan con los suministrados por la docente en las dos entrevistas que se le efectuaron, una inicial de inmersión y otra después de un primer análisis de la información, obtenida en las secuencias didácticas en mención.

Así, la investigación se desarrolló en las siguientes fases:

**Fase 1. Toma de datos:** La recolección de datos comenzó con una inmersión inicial en el campo y sensibilización con el ambiente o entorno en el cual se llevaría a cabo el estudio, a través de una primera entrevista a la docente (entrevista N. 1) y breves visitas de reconocimiento visual entre los participantes y la investigadora. Se realizaron 3 visitas previas a la toma de datos con el fin de disminuir elementos distractores al recolectar datos audiovisuales, familiarizando a los participantes con los recursos usados: presencia física de la investigadora y cámara de video.

Se efectuó registro audiovisual y escrito de dos secuencias didácticas que respondían al proyecto de aula de la docente con el grupo a cargo. Para la secuencia didáctica N. 1 se hizo toma de datos audiovisuales que luego fueron transcritos a modo de relato descriptivo. Para la secuencia didáctica N. 2 se hizo toma de datos a través de la observación directa y registro de información en una ficha para la observación de interacciones comunicativas en dinámicas escolares.

Se realizó una segunda entrevista a la docente donde se tomaron datos de retroalimentación y reflexión entre ella y el proceso de investigación, reconociendo características del contexto en el que se desarrollaron las interacciones comunicativas, desde su perspectiva, como protagonista de éstas. Esta entrevista se efectuó luego de

haber analizado los datos de la secuencia didáctica N. 1 y la ficha de observación de la secuencia didáctica N.2.

**Fase 2. Análisis de la información:** en primer lugar, se analizó la información contenida en los instrumentos de recolección y análisis de datos, acorde a la estructura de cada uno. En el caso de las rejillas 1 y 2, usadas para el análisis de la secuencia didáctica N.1, se hizo un análisis en dos niveles, descriptivo e interpretativo con el fin de detallar la información contenida en las columnas planteadas en cada una. En las entrevistas a la docente, se analizaron los datos obtenidos, conforme algunas de las categorías de análisis establecidas en las rejillas de análisis (tipos de interacciones comunicativas, acciones comunicativas, contexto y signos de adquisición de lenguaje). En la ficha para la observación de interacciones comunicativas en la secuencia didáctica N. 2 se describió la información buscando aproximarse lo más detalladamente posible a las categorías de análisis conforme la toma de datos a través de la observación.

En segundo lugar, se hizo el análisis de datos que respondiera al logro de los objetivos propuestos como parte de los resultados. Lo anterior se efectuó en 3 momentos: en el primer momento se identificaron los tipos de interacción comunicativa presentados en las dos secuencias didácticas, según clasificación dada por Evering Goffman (1980). Para ello se usó información contenida en la entrevista inicial a la docente, las rejillas 1 y 2 de la secuencia didáctica N.1 y la ficha de observación de la secuencia didáctica N. 2. Con este primer momento se buscó dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación. En el segundo momento se vincularon elementos del análisis crítico del discurso para reconocer acciones y contextos en los que surgieron los intercambios comunicativos en el aula de clase. Para ello se analizó la información contenida en la entrevista inicial a la docente, la rejilla N. 2, la ficha de observación de la secuencia didáctica N. 2 y la entrevista a la docente después del análisis de datos. Con este segundo

momento se buscó dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación. En el tercer momento se describió la relación de las interacciones comunicativas entre docente y estudiantes con los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes en el aula de clase. Para esto se analizó información contenida en la entrevista inicial a la docente, las rejillas 1 y 2 de la secuencia didáctica N. 1 y la ficha de observación de la secuencia didáctica N. 2. Con este tercer momento se buscó dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación.

***Fase 3 Definición conclusiones:*** En esta fase se relacionaron los resultados de cada objetivo específico para atender y dar solución a la pregunta generadora de la investigación, permitiendo así cumplir con el objetivo general propuesto al inicio de ésta.

### **3.6 Consideraciones Éticas**

Se tienen en cuenta factores asociados al desarrollo ético de esta investigación como el valor, la validez en contextos educativos, la selección de los participantes, proporciones favorables de riesgo/beneficio, consentimiento informado y respeto por los participantes.

Valor: la investigación busca el conocimiento de dinámicas escolares en contextos educativos. Validez en contextos educativos: la investigación es metodológicamente sensata, de manera que los participantes no pierden su tiempo con una investigación que deba repetirse o que no sea útil, sino al contrario dando la posibilidad de continuidad o ampliación en campos de aplicación. La selección de los participantes: los participantes fueron seleccionados en forma justa y equitativa, sin prejuicios personales o preferencias. Proporción favorable de riesgo/ beneficio: los riesgos a los participantes de la investigación son mínimos y los beneficios potenciales son aumentados, los conocimientos ganados para la sociedad sobrepasar los riesgos. Consentimiento informado: los participantes y acudientes fueron informados acerca de la investigación y



dieron su consentimiento voluntario antes de convertirse en participantes de la investigación. Respeto para los participantes: Se mantiene la privacidad de los participantes de la investigación.

La confianza de los participantes fue base ética de la investigación. La dignidad y el bienestar de los individuos que participaron fue preocupación central de la investigadora, quien garantizó la protección de los derechos y el bienestar de los sujetos y los datos recolectados.

## **4. Resultados y Análisis de Resultados**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los instrumentos de recolección y análisis de datos para alcanzar los objetivos propuestos. Se estructuran en dos partes: una que muestra los resultados en los instrumentos y otra que establece la relación de éstos para cumplir cada objetivo específico. En cada instrumento se extrae la información según corresponda a las categorías de análisis: tipos de interacción comunicativa, acciones comunicativas, contexto y signos de adquisición de lenguaje oral. Se plantean conforme los tres momentos de la fase 2 de la investigación, dando lugar primero a los resultados de información de reconocimiento en la entrevista 1 a la docente. Segundo a los de la secuencia didáctica N. 1 –rejilla 1 y rejilla 2–. Tercero a los de la secuencia didáctica N. 2 en la ficha de observación y cuarto a los de la entrevista 2 a la docente. Teniendo dicha información por instrumentos y secuencias, se procede a relacionar los resultados que involucran cada objetivo, es decir, determinar cómo se alcanzó cada objetivo específico con los datos de cada instrumento para cumplir el objetivo general y responder a la pregunta de investigación.

### **4.1 Resultados Obtenidos en los Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos**

**4.1.1 Resultados en cuanto a información de reconocimiento desde la entrevista 1 a la docente.** Análisis de las interacciones comunicativas, el contexto y el lenguaje oral de los estudiantes.

Entrevista individual semiestructurada N. 1 a la docente

Fecha: septiembre 2 del 2015

Lugar: Colegio Unión Europea sede A aula 1 preescolar

Entrevistador: Diana Gutiérrez

Investigadora

Entrevistado: M. I. Pinzón

Docente de preescolar, directora de curso del grupo participante

Propósito de la entrevista: Conocer la percepción de la docente frente al desarrollo del lenguaje oral de preescolares y las posibles interacciones comunicativas que se relacionan con características del lenguaje oral de sus estudiantes.

Confidencialidad: La información suministrada por la docente a partir de esta entrevista y durante toda la investigación será completamente confidencial y anónima. Para efectos de lo mencionado, la docente participante de esta investigación se identificará como docente del grupo sin acudir a su nombre en la transcripción de datos recolectados. Se garantiza que la información será para uso exclusivo de la investigación a realizar y por lo tanto no podrá ser usada con ningún otro fin.

### Preguntas

1. ¿Qué edades cumplidas tienen sus estudiantes?

5, 6 y una niña de 8 años que se encuentra en extra edad.

2. ¿Considera que el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes está acorde a su edad? ¿por qué?

Si (Con excepción de 4 niños). Hablan claro. Expresan ideas con frases largas. Se les entiende cuando hablan. Usan cantidad de palabras al expresarse.

3. ¿Tiene estudiantes con dificultades o necesidades especiales -diagnosticadas o notorias- en el desarrollo del lenguaje oral? de ser así, ¿Qué tipo de dificultades o necesidades presentan?

Si. 4 niños. 2 Diagnosticados, 2 con necesidades notorias. Los diagnosticados son: un niño con trastorno específico de la pronunciación, y otro que la mamá

argumenta haber sido remitido para Terapia de lenguaje por el pediatra pero no ha ido.

Los dos con necesidades notorias muestran dificultades al hablar, no hacen buena articulación de palabras. No se les entiende casi nada al hablar. Es difícil que se expresen verbalmente, casi nunca contestan al preguntarles algo y muy poco hablan con sus compañeros.

4. ¿Lleva algún plan específico de seguimiento o mejoramiento para dichas dificultades o necesidades? ¿Cuál?

Diálogo continuo con los padres de familia para saber seguimiento con especialistas, corrección inmediata a palabras o frases mal pronunciadas.

5. Desde el proyecto de aula, ¿Qué estrategias plantea para desarrollar el lenguaje oral de sus estudiantes?

Permitir la espontaneidad en la participación oral de las actividades, aunque siempre son guiadas, presentación y seguimiento de instrucciones, dar espacios de diálogo entre compañeros.

6. ¿Cree que recursos como espacios, ambientes o materiales con los que usted cuenta en clase facilitan interacciones comunicativas con sus estudiantes?

Si. De acuerdo al énfasis del colegio, cuentan con herramientas tecnológicas como computadores, televisores en aula, Dvds y material lúdico que favorece el interés y curiosidad en los niños, aunque en la ludoteca el sonido se dispersa y dificulta un poco el tono de voz al hablar y el escucharse unos a otros.

7. ¿Cómo interactúa con sus estudiantes para desarrollar en ellos el lenguaje oral?

No conozco tipos de interacciones, pero supongo que hablando con ellos, dándoles instrucciones claras, haciéndoles preguntas, pidiendo que participen en clase.

8. ¿Ha tenido dificultades para generar situaciones pedagógicas que beneficien el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes?

En ocasiones se dispersa el sonido en la ludoteca, no se escuchan entre ellos o yo no escucho a los que hablan muy pasito. Los padres de los niños con dificultades en el lenguaje oral no demuestran seguimiento a las necesidades de sus hijos desde casa o con especialistas.

9. ¿Hay alguna actividad académica o recreativa que generara impacto en el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes?

El video de las basuras (del proyecto) montado con las opiniones de los niños con respecto a cómo ven su barrio. Participación de los estudiantes. Despertó en los niños poder expresar con sus palabras la indignación de salir a su barrio y encontrarlo sucio. Expresión de sentimientos, cuestionamientos. Este video se presentará en el foro local. Impactó en todo el grupo.

10. ¿Le gustaría comentar u opinar algún aspecto relevante en el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes que complementa, precise o no se haya tenido en cuenta en esta entrevista?

Los niños que tienen más desarrollado el lenguaje contribuyen a que el grupo mejore su expresión oral y vocabulario. Trabajan colaborándose entre ellos.

Reiterando la confidencialidad de la información suministrada por usted, como investigadora agradezco su colaboración, disposición y respuesta a la misma.

**Análisis entrevista.** Para el análisis de la entrevista, primero se hace una breve evaluación basada en algunos de los tópicos del formato de Creswell para evaluar entrevistas. Con esta se puede detallar que el ambiente físico y el ritmo de la entrevista fueron adecuados y sin molestias, no fue interrumpida. Se hicieron todas las preguntas, sin embargo, en el transcurso de la entrevista, pudieron hacer falta preguntas que

precisaran o profundizaran temas del desarrollo del lenguaje de preescolares y las interacciones comunicativas probables en actividades cotidianas en el aula. La entrevistada se mostró honesta y abierta a la información dada. Se evitó influir en sus respuestas, evitando sesgos en la información suministrada. Las últimas preguntas se contestaron con mayor profundidad que las primeras, evidenciando interés, amabilidad y alegría de la entrevistada en los temas tratados. No estuvo presente nadie más durante la entrevista. Algunas de las características de la docente que se pudieron detectar con la entrevista están relacionadas con actitudes comunicadoras que presentó por los temas que hacen relación al lenguaje oral de los estudiantes.

Según la información dada por la docente y basado en las categorías de análisis planteadas para la investigación, se puede establecer que:

- *De los tipos de interacción comunicativa.* La docente describe un tipo de interacción comunicativa presentada en las dinámicas en el aula, interacciones comunicativas conversacionales, define que hace charlas con ellos –interacciones conversacionales docente estudiantes– permite el diálogo entre estudiantes – interacciones conversacionales entre estudiantes– y les hace preguntas. Según establece, la participación de los estudiantes es por selección propia y/o por asignación de la docente.
- *De las acciones comunicativas.* La docente genera acciones comunicativas con los estudiantes al iniciar discursos y al responder al de los estudiantes. Al iniciar, según lo especifica, da instrucciones y formula preguntas. Al responder a discursos, acciones o comportamientos de los estudiantes, alaba o anima a que participen, acepta o utiliza ideas de los alumnos y formula preguntas.

Las acciones comunicativas de los estudiantes también estarían dadas para iniciar discursos o para responder a los de la docente. Conforme las afirmaciones dadas,

al iniciar discursos, los estudiantes contarían con libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento. Al responder a los discursos de la docente, hablarían para responder a las solicitudes de ella.

- *Respecto a los signos de adquisición del lenguaje oral de los estudiantes*, conforme la información dada por la docente, se podría decir que ella identifica que en clase a los estudiantes les gusta comunicarse –les gusta expresar y verbalizar las intenciones comunicativas–, participan activamente en la conversación –aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta, continúan hablando porque alguien está escuchando–, hacen uso de la retroalimentación –se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente, aceptarían las interpretaciones y harían uso de ella (al hacer correcciones en el lenguaje oral de los estudiantes que presentan alguna dificultad) –.

- *Del contexto*. Algunas de las características del contexto que se pueden analizar con las respuestas de la docente en la entrevista son:

*Los participantes*: La docente describe la edad de sus estudiantes –niños entre 5 y 6 años y una niña de 8 años que se encuentra en extra edad–, reconoce 4 estudiantes con dificultades o necesidades especiales -diagnosticadas o notorias- en el desarrollo del lenguaje oral, 2 diagnosticados y 2 con necesidades notorias. Los diagnosticados son: un niño con trastorno específico de la pronunciación, y otro que la mamá argumenta haber sido remitido para terapia de lenguaje por el pediatra pero no ha ido. Los dos estudiantes con necesidades notorias son descritos con alguna dificultad al hablar, al no hacer buena articulación de palabras, no entenderles casi lo que le dicen, difícilmente expresarse verbalmente, que casi nunca le contesten al preguntarles algo y poca habla con sus compañeros.

*El marco:* Desde el proyecto de aula la docente afirma que permite la participación oral de los estudiantes con intervenciones espontáneas en clase, relacionando el énfasis del colegio para facilitar interacciones comunicativas con los estudiantes. Así mismo relaciona la falta de seguimiento a las necesidades que presentan los estudiantes con dificultades en el lenguaje oral, por parte de los padres de familia desde casa o con especialistas.

*La utilería:* La docente refiere que cuenta en clase con herramientas tecnológicas como computadores, grabadoras, televisores en aula, Dvd y material lúdico que favorece el interés y curiosidad en los niños.

*El conocimiento e intencionalidad:* La docente muestra conocimiento por el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes al identificar dificultades que presentan algunos estudiantes al respecto. Describe intenciones de atención a dichas dificultades al mencionar diálogo continuo con los padres de familia para saber seguimiento con especialistas y corrección inmediata a palabras o frases mal pronunciadas.

*El contexto local y global:* la docente relaciona uno de los espacios donde trascurren clases, la ludoteca, sin embargo, hace énfasis en una característica no muy favorable para el desarrollo de éstas y es que allí el sonido se dispersa y dificulta un poco el volumen de voz al hablar y el escucharse unos a otros. Vuelve a retomar dicha situación en una segunda pregunta al determinarla como una dificultad en el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes por la poca escucha que genera tanto para ellos como para ella al no tener la posibilidad de escucharles siempre.

*La construcción de contextos:* La docente da a entender que los contextos de participación son de construcción colectiva con los estudiantes al especificar que, aunque da instrucciones éstas son claras, pidiendo que participen en clase, hablando con ellos, y haciéndoles preguntas.



#### 4.1.2. Resultados en cuanto a las secuencias didácticas 1 y 2

4.1.2.1. *Resultados secuencia didáctica N. 1.* Rejillas de análisis N. 1 y N. 2. Análisis de los tipos de interacciones comunicativas, el contexto, las acciones comunicativas y los signos de adquisición del lenguaje oral de los estudiantes en la secuencia didáctica N. 1.

##### 4.1.2.1.1. Resultados Rejilla de análisis N. 1

Tabla 1

*Rejilla de análisis tipos de interacciones comunicativas secuencia didáctica N. 1*

Objetivos: Identificar los tipos de interacciones comunicativas presentadas en la secuencia didáctica.

Seleccionar los segmentos de interacción y numerales de la estructura de participación donde se identificaron mensajes de los estudiantes, para transcribir los enunciados en la rejilla 2.

Secuencia didáctica N. 1

Fecha: 07/09/15

Hora: 10:00 AM

Cantidad de estudiantes en el aula: 23

Segmento de interacción (SI)	Estructura de participación (EP) (Patrón dominante de actuaciones)	Mensajes de los participantes	Tipo de interacción presentada (según clasificación de Goffman)
SI 1. Aporte información inicial	1 La docente explica a los estudiantes en qué consistirá la actividad. Los estudiantes escuchan.	1. La docente comenta a los estudiantes que van a hacer un recuento de lo visto en clases anteriores y hablarán de una avenida de Bogotá. Inicia el discurso con una palabra afectuosa hacia sus estudiantes.	De contacto
SI 2. Desarrollo actividad	1. La docente retoma explicaciones de clases anteriores. Los alumnos hacen intervenciones orales espontáneamente. La docente permite la anticipación y	1. La docente habla del río debajo de la Jiménez y hace una afirmación respecto al nombre de éste, que espera sea completada por los estudiantes y hace preguntas al respecto. Los	De tribuna Conversacional

	<p>continuidad en la historia narrada, hace preguntas al grupo. Algunos estudiantes responden colectivamente.</p> <p>2. La docente muestra y explica una exposición fotográfica hecha por los estudiantes y sus padres. Los estudiantes observan y escuchan.</p> <p>3. La docente evoca con preguntas hechos sucedidos en los sitios mostrados. Hay participación de estudiantes. Se presenta toma de turnos para responder. Aunque un estudiante toma la palabra constantemente sin atender turnos.</p> <p>4. La docente narra hechos según imágenes fotográficas. Los estudiantes escuchan y atienden.</p> <p>5. La docente retoma intervenciones de los estudiantes, busca que ellos participen de la narración. Hay participación de uno de los estudiantes. La docente vuelve a narrar.</p> <p>6. La docente solicita a los estudiantes acercarse al material de apoyo, continúa la narración haciendo uso de éste, hace preguntas de predicción y relación. Aunque un estudiante responde de forma errada a un cuestionamiento, ella lo redirecciona en el tema y sigue con la historia. Los estudiantes escuchan, algunos participan con intervenciones espontáneas.</p> <p>7. La docente narra hechos, usa material de apoyo. Los estudiantes escuchan y atienden.</p> <p>8. La docente continúa relatando una historia usando material de apoyo. Permite a los estudiantes hacer preguntas, hablar del tema entre ellos, relaciona el material de apoyo con un evento probablemente conocido para ellos. Atiende sus inquietudes. Los estudiantes observan las imágenes, muestran interés en el tema, curiosidad y ganas de participar. En su mayoría prestan atención a la docente, sin embargo, algunos no le atienden y hablan entre ellos.</p>	<p>estudiantes dan el nombre del río, algunos responden a la pregunta del significado del nombre.</p> <p>2. La docente recuerda a los estudiantes quiénes tomaron las fotos, lee el significado de cada una y en qué sitio de Bogotá se ubican.</p> <p>3. La docente pregunta al grupo un suceso histórico. Inicialmente tres estudiantes responden, luego se suman respuestas colectivas a temas de indígenas y españoles. La docente repite la afirmación de los estudiantes y reencausa el tema al río en Bogotá.</p> <p>4. La docente cuenta cómo se construyeron puentes en Bogotá y qué pasó con los ríos en algunos barrios.</p> <p>5. La docente tiene en cuenta una de las palabras dicha por uno de los estudiantes respecto al río, espera que completen una frase en la narración, uno de ellos lo hace, aunque de forma equivocada. La docente corrige la palabra y sigue narrando qué ocurrió con el río y los puentes.</p> <p>6. La docente permite a los estudiantes ver de cerca las imágenes de la Bogotá actual en la exposición fotográfica, las relaciona con hechos históricos y fenómenos naturales, hace preguntas al respecto Busca el reconocimiento de un símbolo patrio de la ciudad mostrando la bandera y preguntando a los estudiantes por ésta.</p> <p>7. La docente continúa la narración de sitios y sucesos en Bogotá.</p> <p>8. La docente hace uso de una imagen para seguir contando la historia de un río en Bogotá. Los estudiantes hacen preguntas de las imágenes vistas de la ciudad y su historia, hacen comentarios entre compañeros. La docente reflexiona del estado actual de algunos espacios de Bogotá, hace sugerencias de cuidado y conservación de los</p>	<p>De tribuna</p> <p>Conversacional</p> <p>De tribuna</p> <p>Conversacional</p> <p>De tribuna</p> <p>De tribuna</p> <p>De tribuna</p> <p>De tribuna conversacional</p>
--	---	---	--



#### 4.1.2.1.2. Resultados rejilla de análisis N 2.

Esta rejilla muestra la segunda parte de los resultados de la secuencia didáctica N. 1. Se da paso al análisis de los enunciados, las acciones comunicativas, el contexto y los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes, de acuerdo a los segmentos de interacción y estructuras de participación seleccionadas para transcripción de enunciados donde se encontraron mensajes de los estudiantes en las interacciones comunicativas en la rejilla N. 1.

#### Tabla 2

*Rejilla N 2 enunciados, acciones, contexto y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes en la secuencia didáctica N. 1*

Objetivos: Transcribir enunciados de los segmentos de interacción y numerales de la estructura de participación donde se encontraron mensajes de los estudiantes.

Describir las acciones comunicativas, contexto y signos de adquisición del lenguaje oral de los estudiantes en las que se presentaron las interacciones comunicativas en la secuencia didáctica N. 1.

Secuencia didáctica N. 1                      Fecha: 07/09/15                      Hora: 10:00 AM                      Cantidad de estudiantes en el aula: 23

Interacciones comunicativas más relacionadas con el lenguaje oral de los estudiantes: De tribuna, conversacional

SI (Segmentos de interacción) y EP (Estructuras de participación) seleccionadas para transcripción de datos: 2.1, 2.3, 2.5, 2.6, 2.8, 3.1, 3.2,

SI-EP	Enunciados	Acciones comunicativas	Contexto	Signos de adquisición de lenguaje, según lista de comprobación de Damhuis y de Blauw 2008)
2.1	<p>D: Yo les he dicho que en el centro de Bogotá</p> <p>E1: Hay un río</p> <p>D: debajo de la Jiménez hay un río.</p> <p>E: Hay un río (Repiten espontáneamente)</p> <p>D: Hay un río. Muy bien. Y ese río los muiscas lo llamaban...</p> <p>E: Vicachá (completan frase de la docente).</p> <p>D: ¿Que qué significaba?</p> <p>E2: El resplandor de la noche.</p> <p>E: El resplandor de la noche (Repiten varios estudiantes al escuchar a su compañero)</p> <p>D: El resplandor de la noche lo llamaban los muiscas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla del profesor Inicia <i>Expone y explica.</i> Refiere hechos de sucesos.</li> <li>• Habla de los alumnos Inician <i>Los alumnos inician el discurso.</i> Expresan ideas, cuentan con libertad para exponer opiniones.</li> </ul>	<p>Participación de una docente y 23 estudiantes. Se evidencia una relación de respeto mutuo, atención y escucha. El espacio, la ludoteca, brinda un ambiente de comodidad, la posición de la docente frente a los estudiantes permite que estén atentos, aunque iniciando, algunos quedan sentados de espaldas a ella. Las sillas están ubicadas en forma de U.</p> <p>La docente emite mensajes que encajan en el contexto situacional y/o con las capacidades receptivas de sus estudiantes.</p>	<p><i>Les gusta comunicarse</i> Son seguros al hablar. Les gusta expresarse y verbalizar intenciones comunicativas. <i>Se comunican con la docente</i> Entienden lo que les dice la docente y su significado. Se expresan por si mismos lo más claramente posible</p> <p><i>Participan activamente en la conversación</i> Aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta. Responden por cuenta propia al enunciado de la docente.</p>
2.3	<p>D: ¿Qué pasó cuando llegaron los españoles?</p> <p>E1, E2, E3: Pelearon por el jarrón</p> <p>D: Pelearon los españoles por el jarrón. Claro. Pero en donde era la Jiménez había un río ¿cierto? ¿Quién iba a contar la historia?</p> <p>E: Yo, yo, yo...</p> <p>E1: Los españoles lo llenaron de basura.</p> <p>D: Pero ¿quiénes cuidaban el río?</p> <p>E: Yo, yo, yo...</p> <p>E3, E1: Los indios</p> <p>D: ¿y cómo se llamaba el grupo de los indios?</p> <p>E: Muiscas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla del profesor Inicia Formula preguntas acerca de contenidos. <i>Alaba o anima.</i> Anima a los alumnos a seguir participando, acepta sus ideas.</li> <li>• Habla de los alumnos Responden Hablan en solicitud del profesor.</li> </ul>	<p>La docente hace preguntas del tema para que los estudiantes participen, los estudiantes son receptivos a la temática, tono de voz de la docente, movimientos gestuales y corporales. La docente disminuye la distancia de su espacio personal con los estudiantes buscando proximidad. Aunque el habla de los alumnos es en respuesta a solicitud de la docente, ésta es espontánea y participativa por un buen número de estudiantes. Los actos perlocutivos de la docente animan a los alumnos a seguir</p>	<p><i>Les gusta comunicarse</i> Son seguros al hablar. Les gusta expresarse y verbalizar intenciones comunicativas.</p> <p><i>Se comunican con la docente</i> Entienden lo que les dice la docente y su significado. Se expresan por si mismos lo más claramente posible.</p> <p><i>Participan activamente en la conversación</i></p>

	D: Los muiscas cuidaban ese río. Pero los españoles vieron que no había por dónde pasar porque el río no los dejaba y empezaron a construir puentes...		participando con intervenciones orales. Se observa cumplimiento de tareas de comunicación referencial por parte de los alumnos conforme solicitudes de la docente.	Aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta.  Responden por cuenta propia al enunciado de la docente.
2.5	D: Como dice David, lo iban ensuciando tanto, tanto, que ya no querían ver ese río sucio y tomaron la decisión un día... E1: De limpiarlo D: De taparlo, lo taparon, dijeron no para que queremos ver esa agua sucia, vamos a tapar ese río y empezaron a construir cada vez puentes más pegaditos, más pegaditos, más pegaditos y ya no se veía el río, quedó corriendo por allá debajo. Aquí ahorita...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habla del profesor Responde <i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos.</i> Hace ampliaciones de ideas de los alumnos. Esclarece ideas de los alumnos.</li> <li>Habla de los alumnos Inician <i>Los alumnos inician el discurso.</i> Expresan líneas personales de pensamiento</li> </ul>	La docente hace uso de material de apoyo (muestras fotográficas), despertando así el interés de los estudiantes. Su mirada y posición corporal siempre está dirigida a ellos. Hace un breve silencio en espera de alguna respuesta, que, aunque errada la obtuvo de un estudiante. No se limita a corregirlo sino con los movimientos de su cabeza y manos muestra aceptación de la participación.	<i>Les gusta comunicarse</i> Son seguros al hablar.  <i>Participan activamente en la conversación</i>  Aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta  <i>Contribuyen al contenido de la conversación</i>  Continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas. Responden por cuenta propia al enunciado de la docente.
2.6	D: Acérquense todos aquí. Nos vamos a hacer acá. Acercarse más no empujarse. Vamos a mirar aquí. E4: Aquí (levanta la mano llamando a un compañero). Ep: Se inundó. D: Aquí se inundó porque como taparon el río. Un día empezó a llover y como les parece que unos árboles taparon esa parte por donde el río debía pasar. Pues se empezó a llenar de agua y toda esa agua tapó las casas por donde debía pasar. Aquí está. E1: y y el agua quedó por todos lados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habla del profesor Inicia <i>Da instrucciones.</i> Da normas que espera cumplan los alumnos. <i>Expone y explica.</i> Refiere hechos de contenidos, da sus propias explicaciones.</li> </ul> Responde	Hay disminución de la distancia de encuentro entre la docente, los estudiantes y el material de apoyo. El acercamiento permite a los estudiantes observar y detallar imágenes para expresar ideas. Los estudiantes cuestionan y replantean sus opiniones frente a una pregunta de la docente, mostrando estar atentos a los comentarios y observaciones de ella.	<i>Les gusta comunicarse</i> Les gusta expresarse y verbalizar intenciones comunicativas. <i>Participan activamente en la conversación</i>  Aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta.

	<p>D: Y el agua quedó por todos lados. ¿Qué tenían que hacer?  E5: Quitarla.  D: Quitar los árboles para que el río otra vez tomara su lug, su camino, su cauce.  E: Pero no pudieron.  D: Esta es la bandera de...  E: Colombia...  D: ¿Enserio?  E: Si, si, no, si  E5: Es de Bogotá  D: ¿Qué le falta para ser la bandera de Colombia?  E6: El azul  D: El azul, muy bien esta es la bandera de Bogotá.  E5: Acá viene el azul y abajo viene el rojo  D: Sii. Pero la de Bogotá no tiene azul porque el azul en la bandera de Colombia significan océanos y en Bogotá lo único que había era inundación que después pasó...</p>	<p><i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos.</i> Desarrolla ideas sugeridas por los alumnos.</p> <p><i>Formula preguntas.</i> Plantea preguntas acerca de contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla de los alumnos</li> </ul> <p>Inician  <i>Los alumnos inician el discurso.</i>  Expresan ideas propias. Libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento.</p> <p>Responden  Los alumnos hablan para responder al profesor.</p>	<p>Aparentemente hay un cambio algo abrupto del tema (de inundaciones y ríos en Bogotá a la bandera), haciendo uso de un elemento encontrado en el material de apoyo (exposición fotográfica). Sin embargo, antes de terminar el enunciado, la docente enlaza el tema tratado con el último enunciado emitido, es decir, retoma la cohesión del texto al decir: "...la de Bogotá no tiene azul porque el azul en la bandera de Colombia significan océanos y en Bogotá lo único que había era inundación que después pasó..." volviendo al referente del río en Bogotá.  Si bien hay un error sintáctico (asignar un morfema en plural a un sustantivo en singular) en el enunciado de la docente al hablar de un elemento en singular, pero delegarle un adverbio en plural "...el azul...significan..." éste no genera respuesta inmediata en el lenguaje oral de los estudiantes, a su edad pasa desapercibido (es de recordar que esta investigación está encausada al análisis de la interacción como hecho social más no lingüístico, por lo tanto, no se toma como elemento de análisis del habla o de los actos comunicativos de la docente).</p>	<p>Responden por cuenta propia al enunciado de la docente.</p> <p><i>Contribuyen al contenido de la conversación</i>  Usan y expresan un nivel superior de pensamiento (funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como el razonamiento y hacer conclusiones)</p> <p><i>Hacen uso de la retroalimentación</i>  Continúan verbalizando intenciones comunicativas y hacen uso de la retroalimentación de la docente.</p>
2.8	<p>D: Entonces decidieron construir estas alberquitas por donde volvieron a sacar el rio y lo llamaron el eje ambiental.  E1: y y acá lo ensucialon  Ep: y acá lo ensuciaron</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla del profesor</li> </ul> <p>Inicia  <i>Expone y explica.</i> Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos.</p>	<p>La docente hace uso de una segunda exposición fotográfica creada por los alumnos y padres de familia. Los contenidos, opiniones y explicaciones que da están apoyados en las imágenes</p>	<p><i>Les gusta comunicarse</i>  Les gusta expresar y verbalizar intenciones comunicativas.</p>

<p>D: Pero las personas del centro empezaron otra vez a ensuciarlo  E1: y lo y lo limpialon  D: y ahí se ve sucio [E1: ¿y po que lo limpialon?]  D: Entonces, cuando lo vieron sucio dijeron unas personas noo, pero ¿por qué eso tan sucio?, tenemos que limpiarlo y hay personas que se preocupan mucho por limpiarlo y mantenerlo limpio.  Ep: y acá lo estaban limpiando  D: y acá lo estaban limpiando. Esta foto se la tomó Isabel en el eje ambiental. Se llama el eje ambiental porque es una parte de nuestra ciudad, natural. ¿Qué es natural?  E1: Profe, profe  D: Dime  E1: ¿Qué es esto de aqui?  D: ¿Esto de acá? Este es el monumento a Policarpa Salavarrieta  E1: ¿y por qué están haciendo con las pistolas?  D: porque ella peleaba al lado de Simón Bolívar por liberarnos a todos los criollos. ¿Se acuerdan que peleaban los criollos con los españoles?  [Ep: por el jarrón.]  E: Si  D: y a los españoles no les gustaba que pelearan contra ellos y entonces a los que encontraban allá hablando en los rincones ¡ay venga venga vamos a luchar contra los españoles!.. Entonces los cogían y los fusilaban. ¿Cómo los fusilaban? Cogían sus fusiles, sentaban al que iban a matar allá y shi shi shi y le disparaban. [Ep: ¿está brava? ¿está brava?]  (habla con uno de sus compañeros) [ E7: yo e decía de eto, lo poto] (acercándose a una de las fotos y señalándola a un amigo mientras la docente habla)  E1: ¿Por qué los fulsilaban?</p>	<p>Expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones.  <i>Formula preguntas.</i> Plantea cuestionamientos <i>acerca</i> de contenidos partiendo de sus propias ideas y con la intención que responda un alumno.</p> <p>Responde  <i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos.</i> Esclarece, desarrolla y amplias ideas sugeridas por un alumno.  <i>Alaba o anima.</i> Alaba acciones de los alumnos, da expresiones y movimientos aprobatorios a éstos.</p> <p><i>Formula preguntas.</i> Plantea preguntas acerca de contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla de los alumnos</li> </ul> <p>Inician  <i>Los alumnos inician el discurso.</i>  Expresión de ideas propias, libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento. Formulan preguntas pensadas por propia cuenta.</p> <p>Responden  Los alumnos hablan para responder al profesor. El profesor solicita al alumno se exprese.</p>	<p>que muestra, captando así el interés de los estudiantes, centrado en su totalidad al tema y a los enunciados relacionados, tanto de la docente como de los compañeros.  El lenguaje gestual de la docente es cordial. Con sonrisas y miradas agradables genera un ambiente amable y acogedor.  Se observa una interacción de escucha y participación donde el fin último no es concluir un contenido específico y delimitado si no permitir el aprendizaje y la formación conjunta de contenidos e ideas que involucra tanto al guía como a los alumnos. Es así como la docente permite que interrumpan sus explicaciones y temporalmente cambia la cohesión de la historia para aclarar inquietudes, dando paso a la expresión oral sin restricciones.  Ciertas dificultades fonético articulatorias (dislalia y disfemia) presentadas por algunos estudiantes pasan desapercibidas por la docente; en algunas, es notorio que no alcanza a escuchar los comentarios, por ende, no puede prestar atención a ellos para posibles aportes de mejoramiento, en otras simplemente no son de su atención inmediata.  Al tener en cuenta las opiniones de los alumnos y seguir el enunciado conforme dichas opiniones, anima</p>	<p><i>Se comunican con la docente</i>  Entienden lo que le dice la docente y su significado.</p> <p><i>Participan activamente en la conversación</i>  Aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta</p> <p>Responden por cuenta propia al enunciado de la docente.</p> <p><i>Contribuyen al contenido de la conversación</i>  Continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas.</p> <p>Usan y expresan un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones).</p> <p><i>Hacen uso de la retroalimentación</i>  Se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente.</p>
---	--	--	--



<p>D: Los fusilaban porque no les gustaba que hablaran en contra de ellos y mucho menos que se unieran para pelear contra ellos. Esta es Policarpa Salavarrieta, aparece en el billete de \$10000.</p> <p>E8: Profe el agua está sucia (levanta la mano pidiendo la palabra)</p> <p>D: En estas fotos que ustedes ven el agua sucia es porque a muchas personas no les interesa ver los monumentos de Bogotá limpios. Ustedes que son pequeños cuando salgan al centro díganle a los papás, a los hermanos, hay que ayudar a cuidar, las cosas cuando están limpias se ven más bonitas o ¿se ven feas cuando están limpias?</p> <p>E: No, si, no</p> <p>E8: Profe (nuevamente levanta la mano pidiendo la palabra)</p> <p>Ep: Se ven más bonitas. (varios estudiantes señalan imágenes y hacen breves comentarios entre ellos)</p> <p>D: y esta es la entrada a Monserrate</p> <p>E8: profe</p> <p>E9: Monserrate por la noche</p> <p>D: Entonces vamos a mirar en orden las fotos de allá y las fotos de acá (algunos estudiantes hablan entre ellos mientras la docente se dirige al grupo [ Ep: que no me toque])</p> <p>E10: Yo miro las fotos de acá</p> <p>Ep: yo quiero estas</p> <p>Ep: Estas mire (Los estudiantes hablan entre ellos dónde quieren ubicarse y qué quieren ver)</p> <p>E11: y esta es Policarpa Savarrieta (señalando una de las fotos)</p> <p>D: Salavarrieta</p> <p>E11: ¿Salavarrieta?</p> <p>D: Salavarrieta</p>		<p>indirectamente a los alumnos a seguir expresándose.</p> <p>La docente da respuesta a la mayoría de las preguntas de los alumnos. Se podría interpretar que las que no responde se deba a la cantidad de información simultánea solicitada o a que no generan su atención e interés inmediato.</p> <p>La docente da sugerencias y emite mensajes de total relación y comprensión para el contexto de los estudiantes. Las respuestas tanto verbales como no verbales de ellos así lo confirman. Se interesan por el tema con preguntas, miradas a la docente y a las imágenes, emiten comentarios entre ellos, denotan alegría y curiosidad en sus rostros al conocer más del tema.</p> <p>Los factores prosódicos (acento, entonación y velocidad) emitidos por la docente al hablar, así como la modulación de su voz, generan respuestas asertivas en los estudiantes quienes dirigen la mirada hacia ella y prestan atención a los enunciados escuchados. Los comentarios efectuados entre ellos son vinculados a la clase, lo que permite determinar que factores de distracción al tema son mínimos o casi nulos.</p> <p>El manejo del espacio local inmediato (ludoteca) es apto tanto para la docente al ubicar los recursos, como para los estudiantes, quienes de</p>	
---	--	---	--

<p>Ep: Mire estos  D: ¿No se alcanzan a acordar de la pola? ¿Alguien vió la novela la pola?  E: Si yo, yo, yo (levantando las manos)  D: Ella era Policarpa Salavarrieta  E9: Profe  D: Dime  E9: ¿Qué es esta cosa de acá? (señalando una de las imágenes)  D: Ese es el monumento del libertador Simón Bolívar. (los alumnos miran imágenes y hacen comentarios al respecto) Y vamos a dar la vuelta y miramos aquí unas fotos  E10: waooo qué chévere  E: Qué chévere  Ep: mire este, mire este  D: Ahí ven a sus amigos tomándose las fotos  Ep: esa  E: ahh, ehhh, mire, mire este (los estudiantes dan expresiones de alegría y entusiasmo al ver las imágenes)  D: Aquí también vamos a dar la vuelta y vamos a mirar más fotos (tomando otra de las bases de la muestra fotográfica)  E: Eh hh, ohhh, ahh, sii, yo acá  Ep: La torre colpatria  E: Eh hh  Ep: este está bien  D: La torre colpatria muy bien  E8: Profe  E: aquí  E8: ¿Profe quién es ella?  D: Ella es Eilín, la niña de servicio social  Ep: venga que aquí están más  E: huyy  Ep: huyy miren</p>		<p>manera autónoma y cordial se distribuyen en el aula.  La docente busca la expresión de los estudiantes acudiendo a niveles superiores de pensamiento como comparación y memoria a través de preguntas al colectivo.  La interacción de la docente con los estudiantes da paso a interacciones entre pares, generando discursos e intercambios conversacionales entre ellos. Un aspecto a destacar es la corrección de articulación espontánea entre pares, generada en una ocasión entre dos estudiantes.  Los tiempos de atención y escucha de los estudiantes son prestos a la edad que tienen, no se evidencian estudiantes con algún tipo de dificultad al respecto, facilitando así la continuidad y finalización del segmento de interacción analizado SI 2 desarrollo actividad.  Aunque hay participación oral continua de estudiantes, estas se dan principalmente en frases cortas o respuestas en una sola palabra. En este segmento de interacción se denotan más habilidades conversacionales en hablas simplificadas y tareas de comunicación referencial que habilidades narrativas de los estudiantes, al parecer los actos de habla, la estructura de participación y los enunciados de la docente así lo enmarcan.</p>	
--	--	---	--

	<p>(Los estudiantes nombran algunos sitios que ven en las imágenes)</p> <p>D: Después haremos una dramatización</p> <p>E: Ehhh, siii, uhhh (gritos de alegría mientras saltan y se abrazan)</p> <p>D: Los niños pequeños le llamaban a la torre colpatria la torre de los colores, era el único edificio en Bogotá que siempre de noche alumbraba de diferentes colores. (algunos estudiantes hablan entre ellos sin prestar atención a la explicación de la docente)</p> <p>Ep: Me gusta el rojo</p> <p>E9: Usted que es pequeño venga y me hace la torre colpatria (dirigiéndose a un compañero)</p> <p>E: Ehh, aaahh (No se diferencian con claridad las palabras de los estudiantes, hablan varios al tiempo, entre ellos y hacia la docente)</p> <p>D: Si todos hablan al tiempo Yo no entiendo</p> <p>E: Profe, profe, sii, hayyy</p> <p>Ep: Si vea si este me gusta</p>			
3.1	<p>D: Ahora si. El que quiera contar algo alza la mano para que podamos escucharlo.</p> <p>E: yo, yo, no yo, yoo (se oyen diferentes tonos de voz, algunos estudiantes alzan la mano)</p> <p>Ep: No yo no</p> <p>D: Maria José</p> <p>Ep: No yo</p> <p>D: ¿Qué ibas a decir? (mirando a la niña, solicitando un comentario) Nada. No ibas a decir nada. (la niña mira a la docente tímidamente pero no se atreve a responderle nada).</p> <p>¿Quién más iba a hablar algo?</p> <p>E: yoo, yo, yoo</p> <p>D: Daniel (señalando al estudiante)</p> <p>E: yoo</p> <p>D: Daniel. Escuchamos.</p> <p>E12: Ehhh</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla del profesor</li> </ul> <p>Inicia</p> <p><i>Da instrucciones.</i> Directrices, normas u órdenes que se espera los alumnos cumplirán.</p> <p><i>Formula preguntas.</i></p> <p>Planteamiento de preguntas acerca de contenidos o procedimientos partiendo de sus propias ideas y con la intención que responda un alumno.</p> <p><i>Critica o justifica su autoridad.</i></p> <p>Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno,</p>	<p>En este segmento de interacción la dinámica de los protagonistas cambia, las acciones de la docente están enfocadas ya no a exponer, explicar o dar contenidos sino a generar un espacio de participación oral con opiniones e intereses de los estudiantes. Las preguntas y respuestas ya no son tan espontáneas como en los segmentos anteriores, van referidas a ciertos alumnos diferenciándolos por su nombre. Al dirigirse la docente a uno de los estudiantes que en previa entrevista había determinado con dificultades de articulación y bajos niveles de expresión oral espontánea o solicitada,</p>	<p><i>Les gusta comunicarse</i></p> <p>Les gusta expresar y verbalizar intenciones comunicativas.</p> <p><i>Se comunican con la docente</i></p> <p>Entienden lo que les dice la docente y su significado.</p> <p><i>Participan activamente en la conversación</i></p> <p>Aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta.</p> <p>Continúan hablando porque alguien está escuchando.</p>

<p>D: ¿Qué de Bogotá te gustó más? (El estudiante se dirige a las imágenes y señala una)</p> <p>D: ¿Cómo se llama?</p> <p>E12: La torre colpatria</p> <p>E7: ¡Yo pinté a for! (grito espontáneo)</p> <p>D: La torre colpatria ok. ¿algo más?</p> <p>E: yo, yo, yooo (varios estudiantes piden la palabra levantando la mano mientras gritan yo)</p> <p>D: ¿algo más?</p> <p>E: Luna, Luna (La docente se acerca y mira a la estudiante dándole así la palabra)</p> <p>E13: Me gustó la torre colpatria</p> <p>D: ¿Por qué les gusta la torre colpatria?</p> <p>E14: Porque es de colores</p> <p>D: (mira al estudiante que intervino y gira su mano hacia él) Gracias</p> <p>E13: porque es de colores</p> <p>D: Porque es de colores. Miguel (señala con su mano al estudiante) (El estudiante se levanta y se dirige a las imágenes buscando una y señalándola a la docente)</p> <p>D: ¿Cómo se llama?</p> <p>E10: La torre colpatria</p> <p>D: La torre colpatria. Hablen duro.</p> <p>Ep: La torre colpatria</p> <p>D: (La docente se dirige a un estudiante que tiene el brazo levantado, le toca) Felipe. Al que le toque. (El estudiante se dirige a las imágenes, señala una)</p> <p>D: ¿Qué es eso?</p> <p>E10: El río, el río vicachá.</p> <p>D: Cuando llegaron los españoles le cambiaron el nombre al río ¿por cuál nombre?</p> <p>E: por, eh... E9: San Francisco E7: San Flascasquisco</p>	<p>de formas o pautas no aceptables a formas aceptables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Habla de los alumnos</li> </ul> <p>Responden</p> <p>Los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación.</p>	<p>le solicita participación, pero pareciera no generar un vínculo comunicativo que de confianza a la niña para expresarse en público. Se detalla una mirada fija y postura corporal adoptada por el adulto – aproximándose, pero en una posición de poder, ella de pie, la niña sentada– y una espera mínima de respuesta, La docente genera turnos de habla, aunque la ansiedad de participar de algunos estudiantes crea cierto desorden que temporalmente no permite la escucha de intervenciones en el grupo.</p> <p>El tono de voz de los estudiantes al hablar en público es demasiado bajo. La docente debe acercarse a ellos para escuchar sus opiniones y luego retransmitirlas a sus compañeros. Siendo causa de distracción de la atención en algunos estudiantes. Nuevamente pasan desapercibidos para la docente dos intervenciones de uno de los niños (E7) con dificultades de articulación. En una se encontraba de espaldas presta a la participación de otro estudiante para luego manipular el material de apoyo. Aunque el tono de voz del niño al expresarse fue lo suficientemente alto para escucharlo, lo que se podría ver es que la intención de la docente era seguir vinculando participaciones relacionadas con el tema.</p>	<p>Toman turnos y se expanden en estos.</p> <p>Responden por cuenta propia al enunciado de la docente.</p> <p><i>Contribuyen al contenido de la conversación</i></p> <p>Usan y expresan un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)</p> <p><i>Hacen uso de la retroalimentación</i></p> <p>Se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente.</p>
---	---	--	--

	<p>Ep: San Francisco  D: San Francisco  E12: ammm...ommm (Sonidos mientras se mete los dedos a la boca)  D: No hagas eso Daniel  (Varios estudiantes hablan entre ellos sin prestar atención a los comentarios de la docente ni de sus compañeros).</p>		<p>La docente como moderadora de la interacción solicita y asigna la toma de turnos, sin embargo, en una de las asignaciones, uno de los estudiantes hace una intervención por selección propia. La respuesta de la docente para mantener el turno de habla que había asignado antes, es pronunciar la palabra “gracias”, subiendo un poco el tono de voz, señalando con las manos y mirando fijamente al estudiante que interrumpió, a lo que él de inmediato deja de hablar, baja la mirada y no sigue participando.</p>	
3.2	<p>D: Bien. ¿Qué va a decir Juan? (señala al estudiante y se acerca a él). Escuchemos a Juan (le mira fijamente con una leve sonrisa)  E: Profe  Ep: profe profe  E7: a pue nn cicuos de agua (no se entienden con claridad las palabras emitidas por el niño) Ep: profe mire.  D: ¿La qué mi amor?  E7: El nio suso  D: sii  E7: y se no limpió  D: El río era sucio y se lo limpió. Muy bien Juan. [ Ep: profe yo profe eh]  E: profe profe yo, yo, yo (levantando la mano varios de los estudiantes buscando participar, dos estudiantes se levantan de su puesto y dan algunos pasos hacia adelante, uno de ellos se devuelve al puesto y el otro se dirige a las imágenes)  E11: No me gustó cuando el río... (habla en tono muy bajo mirando a las imágenes, la única que le oye es la docente al dirigirse muy cerca a él, los compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla del profesor</li> </ul> <p>Inicia  <i>Formula preguntas.</i>  Planteamiento de preguntas acerca de contenidos o procedimientos partiendo de sus propias ideas y con la intención que responda un alumno.  <i>Da instrucciones.</i> Directrices, normas u órdenes que se espera los alumnos cumplirán.</p> <p>Responde  <i>Alaba o anima.</i> Alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno con palabras y movimientos corporales aprobatorios.  <i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos.</i> Esclarecimiento de ideas sugeridas por un alumno.</p>	<p>Se observa que la intención de la docente al solicitar la intervención de uno de los estudiantes con dificultades en el lenguaje oral es la participación en público, despertando confianza y tranquilidad con su mirada, expresión gestual y una palabra afectuosa. Si bien ella se percata de los errores de articulación y producción gramatical del estudiante, no le corrige o subestima su lenguaje; a cambio de eso lo anima a seguir participando y comunicando sus ideas evidenciando la funcionalidad del lenguaje como hecho de vinculación social en un grupo. La docente se convierte en intérprete de los enunciados emitidos por este estudiante y retransmisora de las participaciones en tonos de voz muy bajos de otros estudiantes. Aunque las intervenciones de los estudiantes son bajo solicitudes de la</p>	<p><i>Se comunican con la docente</i>  Entienden lo que les dice y su significado.</p> <p><i>Participan activamente en la conversación</i>  Continúan hablando porque alguien está escuchando.</p> <p>Toman turnos y se expanden en estos.</p> <p><i>Contribuyen al contenido de la conversación</i>  Continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas.  Utilizan el apoyo de la docente para expresar su significado (negociación del significado)  Usan y expresan un nivel superior de pensamiento (las</p>

<p>hablan entre ellos y no prestan atención a la opinión dada por el estudiante).</p> <p>D: A él no le gustó el río cuando el río vicachá estaba sucio, pero le gustó ¿cómo? (se oyen murmulos y diálogos entre estudiantes desde su puesto)</p> <p>E11: así (devolviéndose a señalar la imagen)</p> <p>D: y así ¿cómo está?</p> <p>E11: Limpio</p> <p>D: ah bueno</p> <p>(el estudiante se dirige a su puesto mientras la docente mira al grupo, dos estudiantes se acercan y le hablan de manera individual, ella les presta atención)</p> <p>E1: profe yooo eh eh (levantándose del puesto)</p> <p>D: sii</p> <p>E1: y lo taparon con puentes</p> <p>D: y lo taparon con puentes...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla de los alumnos</li> </ul> <p>Responden</p> <p>Los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese.</p>	<p>docente, se manifiesta interés del grupo en participar. El ambiente generado es cómodo para ellos. Nuevamente se ve distracción en el grupo al no poder escuchar las intervenciones de algunos compañeros debido al tono de voz tan bajo que utilizan.</p>	<p>funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como el razonamiento y hacer conclusiones).</p> <p><i>Hacen uso de la retroalimentación</i></p> <p>Se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente.</p> <p>Aceptan la interpretación de la docente y hacen uso de ella (en un momento posterior).</p>
--	--	---	---

**4.1.2.2. Resultados secuencia didáctica N. 2.** Ficha para la observación de interacciones comunicativas. Análisis del contexto, los tipos de interacciones comunicativas y las acciones comunicativas de la docente y los estudiantes en la secuencia didáctica N. 2

Resultados ficha para la observación de interacciones comunicativas en secuencias didácticas

Secuencia didáctica N. 2

Fecha: 09/09/15

Lugar: Gimnasio de preescolar IED Unión Europea

Ludoteca preescolar

Observador: Diana Gutiérrez

Hora de inicio: 10:00 am

Hora de finalización: 10:40 am

Participantes: Docente

Estudiantes de preescolar curso 01

## I. Contexto

### 1. Contexto físico

Densidad (alumnos /espacio)

Participación de 24 estudiantes de preescolar y una docente.

Dos locaciones de la zona de preescolar: gimnasio y ludoteca. Las dos son adecuadas para la cantidad de estudiantes.

#### a. Distribución espacial de los participantes

En el desarrollo de la actividad se distribuyeron espontáneamente en el gimnasio.

En la socialización y cierre se sentaron en sus puestos en la ludoteca, los puestos estaban en forma de U.

#### b. Condiciones de trabajo (ruido, iluminación, etc.)

No había sonidos adicionales que interrumpieran o alteraran la comunicación en ninguna de las dos aulas. Elementos como iluminación, ventilación y seguridad son adecuados para el grado de escolaridad de los estudiantes.

#### c. Material (características, organización y accesibilidad).

Para el desarrollo se usaron los módulos de espuma, colchonetas del gimnasio (de fácil manipulación y acceso para los estudiantes), grabadora, Usb y tiras de papel de colores.

Para el cierre se utilizaron hojas blancas, lápices y colores.

## 2. Contexto temporal

- a. Ubicación en el calendario escolar anual

La secuencia didáctica se desarrolla según calendario escolar anual A para instituciones distritales 2016.

- b. Ubicación en el horario escolar semanal

Lunes no festivo

- c. Ubicación en el horario escolar diario

Tercera hora académica después del descanso y toma de refrigerio.

## 3. Contexto institucional

- a. Proyecto del Ciclo

Aprendo explorando, construyendo y jugando

- b. Proyecto de aula

Exploro y aprendo en mi ciudad.

- c. Situación de aprendizaje

Antepasados en mi ciudad.

## II. Desarrollo de la secuencia didáctica

Identificación y caracterización global de las diferentes partes o segmentos de la secuencia didáctica.

- a. Intenciones y objetivos de la docente



Reconocer cómo los indígenas respetaban y le daban importancia a la naturaleza y lo demostraban con sus rituales.

b. Contenidos escolares trabajados

Indígenas que habitaron la ciudad, respeto y cuidado por el agua.

c. Segmentos de inicio, desarrollo, socialización y cierre de la secuencia didáctica.

Inicio: Descripción de la actividad. La docente comenta a los estudiantes dónde se hará y en qué consistirá la actividad. Da instrucciones para el desarrollo de ésta y asigna roles. Docente y estudiantes adaptan el aula para la actividad con elementos del gimnasio (colchonetas y módulos en espuma).

Desarrollo: Los estudiantes siguen las instrucciones de la docente, hablan entre ellos, juegan con elementos del gimnasio. Se desarrolla un juego de roles entre la docente y los estudiantes (españoles e indígenas) para representar rituales indígenas a través de una historia creada y narrada por la docente. Se representan espacios y situaciones de temáticas de clases anteriores, usando módulos en espuma del gimnasio mientras la docente narra, da instrucciones y realiza preguntas de contenido a los estudiantes. Los estudiantes responden activamente a los enunciados de la docente siguiendo instrucciones, respondiendo preguntas y participando con representaciones corporales y gestuales a las indicaciones de la docente. Las emisiones de habla son dirigidas al grupo, se presentan algunos intercambios conversacionales espontáneos entre estudiantes, de opiniones personales y comentarios. La docente relaciona el contenido temático con el uso de material concreto representando sus enunciados en la construcción de situaciones con los estudiantes, ellos atienden, escuchan, hacen comentarios y preguntas. La docente involucra a los estudiantes en la narración asignando turnos individuales al solicitarles repetir y representar enunciados. Genera acercamientos con los alumnos que tienen la palabra, les pide modular tonos de voz y corregir posiciones corporales para hablar al grupo. Los estudiantes repiten y siguen sus

indicaciones. Se observa efusividad del grupo cada vez que la docente da una nueva instrucción de cambio de acciones para el desarrollo de la actividad. Algunos estudiantes juegan y corretean mientras se hacen dichos cambios. Los estudiantes que presentan dificultades en el lenguaje oral participan espontáneamente con lenguajes no verbales que manifiestan alegría y agrado de la actividad, se desatacan aquí las acciones positivas de la estudiante que en la secuencia didáctica N. 1 no respondió las preguntas de la docente. Se añade el uso de otro recurso de apoyo al desarrollo de la actividad, música para representar otra situación relacionada con el eje temático de la secuencia didáctica. La docente solicita a los estudiantes se expresen a través de la danza, moviendo su cuerpo, escuchando una canción referente al agua y sus cuidados. La participación es espontánea, la mayoría de los estudiantes siguen las indicaciones de la docente, otros juegan entre ellos o con elementos del gimnasio. Estos últimos establecen breves conversaciones de discusión de roles frente al eje temático de la actividad. Mientras bailan, la docente sigue exponiendo ideas, reflexiones y relaciona situaciones cotidianas con el tema visto.

Socialización: La docente se dirige al grupo y hace preguntas de contenido, intereses y opiniones personales referentes al desarrollo y temática de la actividad. Los estudiantes dan respuestas colectivas e individuales de manera espontánea y/o por turnos, algunas intervenciones se dan en solapamientos. Ciertas respuestas orales de los estudiantes son cuestionadas por la docente, comparándolas con las de otros y sugiriendo perlocutivamente que reflexionen al respecto, de igual modo solicita respeto de turnos para tomar la palabra. La docente relaciona temas vistos en esta y anteriores secuencias didácticas con actividades cotidianas para los estudiantes.

Cierre: La docente plantea hacer un dibujo que represente los gustos e intereses de los estudiantes por la actividad realizada y/o el tema visto. Algunos se acercan a ella y generan interacciones conversacionales, le dan a conocer y consultan sus opiniones antes de plasmar los dibujos. Ella les responde con emotividad. Mientras reparten materiales, los estudiantes conversan

entre ellos de lo que van a hacer y de temas distintos a la clase. La docente da instrucciones de lo que deben hacer. Comienzan la representación gráfica escribiendo palabras a medida que ella explica y realiza preguntas referenciadas a procesos de escritura, enfatiza y modula la voz en algunos fonemas, acompaña y representa sus enunciados con movimientos de manos y cuerpo. Colectiva e individualmente, los estudiantes responden a dichas preguntas mostrando conocimiento de estos procesos. Hacen preguntas a la docente y entre ellos, algunos expresan enunciados para aclarar a sus compañeros las indicaciones de la docente. A medida que van dibujando cuentan a la docente el significado de sus dibujos mientras ella se acerca a sus puestos, respondiéndoles de manera agradable con aceptaciones verbales y no verbales, y pidiendo respeto por las opiniones de los demás. Hace una breve explicación relacionando el tema de la clase con un sitio referenciado para los estudiantes, terminando así la secuencia didáctica.

### III. Interacciones comunicativas presentadas

#### 1. Tipo de interacciones presentadas

- a. deambulatorias
- b. de contactos (X)
- c. encuentros conversacionales (X)
- d. representaciones tribuna (X)
- e. celebraciones sociales

#### 2. Modo en que se presentaron las interacciones: características.

En las interacciones de contactos la docente tiene acercamientos con los estudiantes, en copresencia física, con miradas, movimientos gestuales y corporales, colocándose en respuesta a las acciones o comportamientos de ellos. En la actividad de cierre de la secuencia didáctica, generan

expresiones verbales de los estudiantes, al sentir cerca a la docente ellos se motivan a contarle sus trabajos con breves discursos narrativos.

En las interacciones de tribuna la docente es la protagonista, hace explicaciones de la actividad y exposiciones del tema. Algunos estudiantes prestan atención, otros se distraen y hablan entre pares, a lo que la docente muestra algo de intranquilidad pero busca centrar la atención del grupo apoyando sus enunciados con lenguaje no verbal y paralingüístico. No se presentan interacciones de tribuna donde los estudiantes sean los protagonistas.

Los encuentros conversacionales se dan docente-estudiantes, docente-estudiante y entre estudiantes. Se consideran la apertura y cierre de conversaciones, los turnos de habla, las negociaciones de temas e identificación de participantes y no participantes. La apertura y cierre de las conversaciones es establecida tanto por la docente como por los estudiantes con preguntas, comentarios, ideas, sugerencias, explicaciones y respuestas. De forma espontánea los estudiantes inician o terminan conversaciones entre ellos o con la docente, ella comienza o finaliza discursos con la asignación de turnos o con marcadores corporales (miradas, movimientos de las manos, proximidad o distanciamiento de los estudiantes). En unos momentos la docente es quien asigna el turno de habla, en otros, los estudiantes hacen selección propia e intervienen de manera autónoma, algunos hacen participaciones más constantes y continuas que otros simultáneamente a la voz de uno o varios compañeros. De igual modo, hay turnos de habla colectivos en respuesta a preguntas de la docente. La negociación de temas en las conversaciones entre la docente y el grupo de estudiantes, se ajusta a los temas tratados y se enlazan los comentarios en las diferentes intervenciones manteniendo el hilo conductor del tema tratado. En las conversaciones entre estudiantes los temas ya no se ajustan sólo al contenido temático de la clase, estos varían en referencia a opiniones y momentos de la actividad. En los cambios de actividad en la secuencia didáctica, los estudiantes aprovechan la oportunidad de hablar y hacer comentarios libres. Las

interacciones conversacionales entre la docente y el grupo de estudiantes presentan como participantes a la docente y a todos los estudiantes, los mensajes y enunciados siempre están dirigidos al grupo y no a algunos en especial. Como las respuestas orales de los estudiantes no siempre vienen de la totalidad del grupo, hay participantes laterales en las conversaciones, es decir que no emiten enunciados en algún momento conversacional pero que en cualquier instante pueden hacerlo por estar involucrados en la situación conversacional, en el intercambio de mensajes y enunciados. No hay oyentes indirectos en el transcurso de las conversaciones.

### 3. Acciones comunicativas

#### a. acciones de la docente

Cuando la docente inicia el discurso, las acciones comunicativas que se observan son: dar instrucciones que espera los alumnos cumplan, formular preguntas acerca de contenidos o procedimientos, partiendo de sus ideas en espera que uno o varios alumnos respondan, exponer y explicar hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos, expresando sus propias ideas.

Cuando la docente responde a intervenciones de los alumnos, alaba o anima sus intervenciones, acciones o comportamientos de manera verbal y no verbal, con expresiones como muy bien o tu puedes o con movimientos afirmativos y/o aprobatorios de la cabeza. Acepta o utiliza ideas de los alumnos esclareciendo, estructurando, desarrollando o ampliando ideas sugeridas por los alumnos y formula preguntas acerca de contenidos o métodos partiendo de ideas de los alumnos.

En esta secuencia didáctica lo que más se observa es que la docente inicia discursos dando instrucciones a los alumnos y exponiendo o explicando hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos.

#### b. acciones de los estudiantes

Como acciones comunicativas de los estudiantes, en la secuencia didáctica inician discursos o responden al de la docente. Cuando inician el discurso expresan ideas, tienen libertad para exponer opiniones, expresan líneas personales de pensamiento y formulan preguntas pensadas por propia cuenta. Cuando hablan para responder a la docente ya sea porque ella es quien solicita a alguno que se exprese –asignación de turno–, o por selección propia, dan respuestas de contenidos o de opiniones personales. En los segmentos de socialización y cierre se observa más participación oral de los estudiantes.

#### IV. Mensajes y enunciados

##### 1. Mensajes generales

En el inicio y desarrollo de la secuencia didáctica la docente da instrucciones y habla de la representación de personajes del descubrimiento de América (muiscas y españoles), el cuidado del río que protegían los indígenas y algunos rituales que hacían en este. Explica movimientos corporales para representar personajes y situaciones narradas. En la socialización los mensajes hacen referencia al contenido temático –rituales indígenas para el cuidado del agua– y opiniones personales del desarrollo de la actividad. En el cierre los mensajes ya nos sólo dan continuidad a las opiniones frente al tema y desarrollo de la actividad, aquí también se incluyen mensajes relacionados con procesos de escritura para vincularlos con la actividad de cierre de la secuencia didáctica.

2. Enunciados relevantes de la docente que establecen relación con respuestas orales de los estudiantes.

Afirmaciones y preguntas de contenido temático en el segmento de socialización. Por ejemplo: Hablamos hoy de nuestro hermoso río que queda debajo de la Jiménez que se llama?, ¿Quiénes le pusieron ese nombre? ¿Cómo se llamaba el grupo de indígenas?

Preguntas de interés y opiniones personales de los estudiantes: ¿Qué les gustó más de la actividad? (dirigidas al colectivo) ¿A ti qué te gustó más? (dirigidas a cada estudiante en particular) ¿Qué dice Miguel? (asignadas con nombre propio)

Preguntas de procedimientos: ¿Para qué era el baile?

Algunas instrucciones de la docente generan expresiones orales de duda e inquietudes en los estudiantes respecto a las indicaciones dadas o al uso de materiales: voy a entregar una hojita y vamos a dibujar el río vicachá pero al lado del río dibujan lo que más les gustó hacer...

En el segmento desarrollo, de la secuencia didáctica, los enunciados de la docente generan pocas respuestas orales en los estudiantes. La participación de es más de escucha y atención, por parte de la mayoría, aunque otros se distraen y hablan entre ellos pero no a causa de los enunciados de la docente.

3. Enunciados, participación y/o acciones relevantes de los estudiantes como respuesta a enunciados de la docente.

En los segmentos de inicio y desarrollo de la secuencia didáctica, no se observa mucha participación oral de los estudiantes en respuesta a enunciados de la docente. La mayoría presta atención y escucha, aunque otros se distraen y hablan entre ellos, las expresiones orales en estos segmentos están dadas en cortas interacciones conversacionales que no tienen relación con el contenido temático de la clase.

En los segmentos de socialización y cierre si se presentan respuestas orales de los estudiantes en relación con los enunciados de la docente y el eje temático de la secuencia didáctica. En la socialización, los estudiantes dan respuestas colectivas e individuales de manera espontánea y/o por turnos, algunas intervenciones se dan en solapamientos por el interés de participar. En el cierre, se acercan a la docente y generan interacciones conversacionales con ella, le dan a conocer y consultan sus opiniones. Colectiva e individualmente responden a preguntas de la docente, tanto

del desarrollo y contenido de la clase como de procesos de escritura a los que hace referencia la docente en este segmento. Hacen preguntas a la docente y entre ellos, algunos expresan enunciados para aclarar a sus compañeros las indicaciones que les han dado. A medida que van dibujando cuentan a la docente el significado de sus dibujos mientras ella se acerca a sus puestos.

De acuerdo a los signos de adquisición de lenguaje oral los estudiantes demuestran que les gusta comunicarse –son seguros al hablar, les gusta expresar y verbalizar intenciones comunicativas–, Se comunican con la docente –se expresan por si mismos lo más claramente posible–, participan activamente en la conversación –aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta, continúa hablando porque alguien está escuchando, toman turnos, responden por cuenta propia al enunciado de la docente–, contribuyen al contenido de la conversación –usan y expresa un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)–, hacen uso de la retroalimentación –se involucra en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente–.



**4.1.3. Resultados en cuanto a información de retroalimentación desde la entrevista 2 a la docente.** Análisis de las interacciones comunicativas, el contexto y el lenguaje oral de los estudiantes.

Resultados entrevista individual semiestructurada N. 2 a la docente

Fecha: marzo 7 del 2016

Lugar: Colegio Unión Europea sede B aula 1 preescolar

Entrevistador: Diana Gutiérrez.

Investigadora.

Entrevistado: María Isabel Pinzón.

Docente de preescolar, directora de curso del grupo participante.

Propósito de la entrevista: Hacer una retroalimentación entre la docente y el proceso de investigación, reconociendo características del contexto en el que se desarrollaron las interacciones comunicativas, desde la perspectiva de la docente como protagonista de éstas.

Confidencialidad: La información suministrada por la docente a partir de esta entrevista y durante toda la investigación será completamente confidencial y anónima. Para efectos de lo mencionado, la docente participante de esta investigación se identificará como docente del grupo sin acudir a su nombre en la transcripción de datos recolectados. Se garantiza que la información será para uso exclusivo de la investigación a realizar y por lo tanto no podrá ser usada con ningún otro fin.

Preguntas

Después de observar apartes del video de la secuencia didáctica grabada y leer la transcripción de los enunciados presentados por favor responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué situaciones que requieran posible intervención docente frente al lenguaje oral de los estudiantes detecta en las interacciones presentadas en el video?

Falta de claridad al hablar de algunos estudiantes, en las participaciones que hacen cuando les pregunto algo o cuando hacen comentarios libres.

2. ¿Por qué cree que no dio atención a las dificultades en la producción de habla de estos estudiantes?

No estoy segura, tal vez por tiempo, siento que de pronto no concluya la actividad si atiendo siempre estas situaciones, porque se entorpece el trabajo al prestarle atención a un solo niño y me interesa que no se disperse el grupo al no entender las palabras de algunos estudiantes. Cuando un niño interrumpe se pierde el hilo conductor del tema. Además, desde el aula es muy complejo atender a 25 niños al tiempo con todas las dificultades que puedan presentar.

3. ¿De ser de su interés, qué acciones hubiera realizado frente a estas?

Solicitar al estudiante que repita bien la palabra que pronunció mal, hacer correcciones pequeñas repitiendo de forma más clara, solicitar al grupo que escuche, interpretar el mensaje para ellos. Pero la verdad es que los pequeños no le dan importancia a lo que dice un compañero cuando no le entienden.

En especial con ese niño (haciendo referencia al niño identificado como E7 en la transcripción de enunciados de la secuencia didáctica N. 1) se remitió a especialistas, pero según la mamá el médico le dijo que hablaba así por consentido.

4. ¿Sabe ud si el colegio cuenta con personal especializado que apoye su labor frente a este tipo de situaciones?

Si. Estudiantes de fonoaudiología de la universidad de Cundinamarca hacen sus pasantías en el colegio con estudiantes de preescolar y primaria que tienen ese tipo de necesidades y desde orientación se solicita valoración y terapias con la EPS de los estudiantes.

5. ¿Conoce las redes de apoyo local, distrital y nacional a las que podría acudir para dar atención a dificultades en lenguaje oral de sus estudiantes? De ser así, ¿ha hecho uso de estas?

Identifico algunas, pero no he hecho uso de estas, yo remito a Orientación y ellos se encargan de seguir el proceso. Lo que yo hago es hablar con los papás, remitir al médico, solicitar recomendaciones especiales de éste para trabajo en aula con los estudiantes y reportar los casos en comisiones de evaluación. Tengo un interés particular por las necesidades o dificultades con las que llegan algunos estudiantes al aula y es que mi hija es discapacitada y soy consciente de lo fundamental que es el apoyo dado desde el colegio en estos casos.

6. ¿Cree que es valioso tener en cuenta procesos de retroalimentación en su labor pedagógica a través de análisis de acciones e interacciones con sus estudiantes? ¿Por qué?

Si. Total. La retroalimentación permite ver falencias para corregirlas. Muchas veces en nuestra labor nos volvemos monótonos y olvidamos pequeños detalles que son importantes para hacer esta actividad más amena y fortalecedora para los niños.

7. ¿Qué aporte le podría dejar para su desempeño profesional el reconocimiento de situaciones y acciones comunicativas en su labor diaria presentadas en esta investigación?

Me llaman mucho la atención. Pensé que siempre escuchaba a mis estudiantes y ahora veo que debo dejar el factor tiempo de duración de la clase, para permitir escucharnos más. Que los compañeros escuchen al que no habla claro, que no por la edad en que están deben seguir en esa actitud. Debo dar más atención y tiempo al que lo requiere. Me doy cuenta que son más las veces que yo hablo y poco las que les escucho. También veo que pude haber utilizado más el mural de las fotos en una de las actividades, éste era hecho por ellos, así que tenían la posibilidad de expresarse, explicar y narrar más su contenido. Noto que las interacciones con ellos son cortas.

8. ¿Cree pertinente cambiar alguno de sus actos o actitudes vistas en las interacciones comunicativas presentadas, en pro del desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes?

Sí. Debí permitirles que participaran más y hablaran más respecto a su trabajo, las fotos eran de ellos y tenían toda la posibilidad de compartir más de ellas a sus compañeros y yo me dediqué principalmente a seguir un tema y no a que interactuaran más contando al grupo sus realizaciones. Debo dedicar más tiempo a que interactúen y menos a las temáticas.

9. ¿Como docente de preescolar qué actos considera pueden ser más oportunos en las interacciones comunicativas cotidianas con sus estudiantes, buscando un adecuado desarrollo del lenguaje oral de ellos?

Incorporar palabras más elaboradas para incrementar su léxico, trabajo en grupo buscando que los niños interactúen, expresen sus opiniones y demuestren su creatividad. Incentivar la exposición de cuentos y lecturas de imágenes.

Reiterando la confidencialidad de la información suministrada por usted, como investigadora agradezco su colaboración, disposición y respuesta a la misma.

**Análisis Entrevista 2 a la docente.** Basada en algunos de los tópicos del formato de Creswell al evaluar la entrevista, se puede establecer que el ambiente físico y el ritmo de la entrevista fueron adecuados y sin molestias, no fue interrumpida por nadie. Se hicieron todas las preguntas y se obtuvieron los datos necesarios. Inicialmente no se contempló la ruta que seguía la docente desde aula para atender casos de estudiantes con dificultades de habla, pero ella si aportó dicha información, tampoco se pensó en preguntar si la docente estaba de acuerdo en ver sus actos en clase, pero ella si describió lo que sentía al verse así misma en su trabajo. La entrevistada se mostró honesta y clara con la información dada. Se evitó influir en sus respuestas, evitando sesgos en la información suministrada. Las últimas preguntas se contestaron igual profundidad desde el comienzo hasta finalizar la entrevista. Se evidenció amabilidad, alegría e interés de la entrevistada en los temas tratados, veía con entusiasmo los videos de las secuencias didácticas. Al finalizar la entrevista confesó que siente temor de ver sus actos en un video, de descubrir que lo que hace no

es lo que pensaba y también por cómo se ve físicamente ante una cámara, sin embargo, esto no afectó en la entrevista. No estuvo presente nadie más durante la entrevista.

- Características del contexto

Entre las características del contexto, desde la perspectiva de la docente y retroalimentando la investigación, se analizan el marco, la cantidad de estudiantes, la utilería, el conocimiento y la intencionalidad, la acción de nivel superior y la construcción de contextos, en el desarrollo de las interacciones comunicativas de acuerdo a los datos que se mostraron a la docente.

- ❖ Marco. La docente considera que el tiempo y la cantidad de estudiantes (como elementos del marco en el que se desarrollan las interacciones) son factores que inciden en la atención a situaciones específicas en el aula. En el desarrollo de las actividades, por momentos la docente siente presión del tiempo para poder culminarlas, pero al tener la posibilidad de observar su desempeño en el aula, reflexiona y es consciente que debe dar menos prioridad al tiempo de duración de la clase y escuchar más a sus estudiantes. En un grupo de 25 estudiantes, la docente justifica complicado que en clase, en todo momento, pueda brindar la atención que requieren casos particulares, por ello, prefiere apoyarse en atención desde casa y remitiendo a especialistas en las situaciones que hacen referencia a dificultades en el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes.
- ❖ Utilería. De la utilería, al observar la secuencia didáctica N. 1, la docente aprecia que pudo haber aprovechado más el recurso visual que utilizó (mural de fotos de los estudiantes) y relacionar más la ventaja que tenía frente a este, ya que era diseñado por ellos, lo que facilitaba la expresión oral a través de discursos narrativos y/o explicativos al conocer el material del que hablarían.
- ❖ Intencionalidad. La docente reconoce que, aunque identifica las dificultades en el lenguaje oral de algunos de sus estudiantes, su intención en las actividades fue más el desarrollo temático

que prestar atención a situaciones de habla con necesidades de atención específica o escuchar a sus estudiantes, estableciendo que habla mucho, pero es menos los que escucha y que creía hacer lo contrario.

- ❖ Acciones como características del contexto. Dentro de las acciones como características del contexto, la docente da a conocer algunas de las acciones que ha tenido, en pro del mejoramiento del lenguaje oral de sus estudiantes y que no se perciben en el desarrollo de una secuencia didáctica en el aula, acciones comunicativas con padres de familia y entes institucionales en reconocimiento de necesidades de atención especial para los estudiantes que requieren mejoras en el desarrollo del lenguaje oral, hacen ver estrategias de ejecución externa al aula pero que favorecen el desarrollo de las dinámicas escolares.
- ❖ Construcción de contextos. Con sus respuestas, la docente permite ratificar que la construcción de contextos en las dinámicas de aula no es impuesta sino en común acuerdo con sus estudiantes, así como se pudo percibir en el análisis de las secuencias didácticas, esto se deduce al proponer intercambios de acciones comunicativas a través del trabajo en grupo, buscando que los niños interactúen, expresen sus opiniones y demuestren su creatividad.

Con esta entrevista se destaca también la aceptación de la docente por conocer las relaciones comunicativas que establece con sus estudiantes, pese a la dificultad que manifestó al finalizar la entrevista de sentir temor de verse a sí misma en actos cotidianos de su labor pedagógica. La información dada en esta investigación le permitió reflexionar de algunos de sus actos pensando en mejoras a futuro.

## **4.2 Relación de los Resultados Obtenidos en los Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos para Alcanzar los Objetivos**

Esta investigación estableció un objetivo general encaminado al análisis de las interacciones comunicativas entre docente y estudiantes en relación con características del lenguaje oral en el aula de clase de un grupo de preescolar del colegio Unión Europea. Para el alcance de dicho objetivo, se establecieron tres objetivos específicos que permitieran la consecución y respuesta del cuestionamiento en torno al cual gira todo el proceso investigativo. Por ende, es preciso detallar los resultados de cada uno de esos tres objetivos que hacen referencia a los tipos de interacciones comunicativas, las acciones y contextos en las que surgieron los intercambios comunicativos en el aula de clase y la relación entre los tipos de interacciones comunicativas y las acciones comunicativas establecidas por de la docente con las acciones comunicativas y los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes, para así conocer los resultados frente al objetivo general y el cuestionamiento que a este compete.

Cabe aclarar que el corpus de análisis para los resultados de la secuencia didáctica N. 1 se encuentra en archivo digital anexo para aquel lector que esté interesado en conocerlo o complementar la información detallada a continuación.

**4.2.1. Resultados en cuanto a tipos de interacciones comunicativas entre docente y estudiantes en 2 secuencias didácticas de un grupo de preescolar. Objetivo 1.** Para alcanzar el primer objetivo específico: identificar y analizar los tipos de interacciones comunicativas entre docente y estudiantes, presentadas en 2 secuencias didácticas de un grupo de preescolar, se analizó la información contenida en la rejilla 1 de la secuencia didáctica N.1: Rejilla de identificación tipos de interacciones presentadas y la ficha de observación de la secuencia didáctica N. 2. Las categorías

de análisis a tener en cuenta son: Segmentos de interacción de la secuencia didáctica, patrones dominantes de actuaciones, mensajes y tipos de interacciones, según clasificación de Goffman.

- ***Resultados rejilla 1 secuencia didáctica N. 1***

Esta rejilla presentó datos de la secuencia didáctica N 1. Se identificaron los tipos de interacciones presentadas conforme la información de los segmentos de participación, los patrones de actuaciones dominantes y los mensajes de la docente y los estudiantes, a través de un análisis en 2 niveles: descriptivo y explicativo. Lo anterior permitió establecer que:

***Desde el nivel descriptivo***

En la secuencia didáctica N. 1 se presentan tres de los cinco tipos de interacciones planteadas por Goffman: De contacto, de tribuna y conversacional. No se presentan interacciones deambulatorias, es decir acercamientos rápidos o poco profundos entre la docente y los estudiantes. Aunque en un aula de clase los encuentros son frecuentes y algo repetitivos, en esta secuencia didáctica la docente comienza con una interacción de respuesta inmediata a través de escucha y atención del grupo al que se dirige. Tampoco se generan interacciones de celebraciones sociales, la secuencia didáctica no presenta ninguna de las características de este tipo de interacción.

Conforme la frecuencia con que se muestran en la estructura de participación de los segmentos de interacción, la interacción que menos surgió fue la de contacto, mientras que las conversacionales y de tribuna se presentaron en igual cantidad de veces. De un total de 13 numerales en los que se dividió la estructura de participación de los segmentos de interacción, las interacciones de contacto se presentaron 2 veces, las de tribuna 7 y las conversacionales 7 veces.





Gráfico 1. Frecuencia con la que se presentan los tipos de interacciones comunicativas.

### ***Desde el nivel interpretativo***

#### **❖ *Interacciones de contacto***

Las interacciones de contacto se presentan en 3 de los 4 segmentos de interacción en los que se divide la secuencia didáctica, aporte información inicial, desarrollo y cierre, sólo en el segmento de interacción socialización no se identifica este tipo de interacción, es la interacción que más se presenta en más segmentos de interacción en el desarrollo de la secuencia didáctica. Aunque este tipo de interacción no genera respuestas orales en los estudiantes en ninguno de los segmentos en los que se presenta, los actos verbales y no verbales de la docente, en copresencia física ante ellos, si generan respuestas receptivas de atención, escucha, acercamiento y motivación para participar en posteriores dinámicas de la secuencia didáctica.

#### **❖ *Interacciones de tribuna***

Las interacciones de tribuna se desarrollan sólo en el segmento de interacción SI 2 Desarrollo actividad. En éstas la protagonista es la docente al presentar narraciones, explicaciones, ideas y reflexiones del tema a los estudiantes, quienes le rodean actuando como espectadores, sin embargo,

la interacción genera herramientas para que ellos se involucren de tal forma que no sólo se avisan como escuchas atentos y receptivos a una temática de su interés, sino que generen respuestas orales inmediatas y espontáneas. No se plantean interacciones de tribuna donde los protagonistas sean uno o varios estudiantes, a cambio de esto, cada vez que finaliza una interacción de tribuna en la estructura de participación, ésta se convierte en apertura del otro tipo de interacción más presentado, la conversacional.

#### ❖ *Interacciones conversacionales*

Las interacciones conversacionales se dan entre docente - estudiantes, docente - estudiante y entre estudiantes. En cuanto a la apertura y cierre de las conversaciones, los turnos de habla, la negociación de temas y la identificación de participantes y no participantes, se estableció que:

*Apertura y cierre de las conversaciones.* En estas interacciones, la apertura y cierre de las conversaciones está dada tanto por los estudiantes como por la docente. Cuando es entre docente y estudiantes, la apertura y cierre está a cargo de la docente, cuando es entre docente y algún estudiante en particular, cualquiera de los dos cierra o abre la conversación y cuando es entre estudiantes, son ellos quienes inician las conversaciones, pero el cierre está dado por ellos mismos o por la docente cuando hace algún cambio en los segmentos de interacción o solicita guardar silencio para escuchar a otros.

*Turnos de habla.* Los turnos de habla son asignados en unos momentos por la docente y en otros, los estudiantes hacen selección propia e intervienen de manera autónoma, algunos hacen participaciones más constantes y continuas que otros simultáneamente a la voz de uno o varios compañeros, generando en ocasiones intervenciones con solapamientos.

*Negociación de temas de la conversación:* La negociación de temas en las conversaciones entre la docente y el grupo de estudiantes, en general, se ajusta a los temas tratados y se enlazan los comentarios en las diferentes intervenciones manteniendo el hilo conductor y así la coherencia

y cohesión en el discurso conversacional. En ciertos momentos hay marcadores de apertura de la docente que otorgan libertad a los estudiantes para ajustar sus enunciados a los contenidos tratados, conforme a sus gustos y opiniones. Los temas de conversación entre los estudiantes en estas interacciones se ajustan al hilo conductor de la actividad, la relevancia en los enunciados se enlaza con el discurso de la docente y los estudiantes en los mensajes emitidos en el transcurso de la secuencia didáctica. La variación al respecto es que los enunciados entre pares corresponden más a opiniones, comentarios, intereses y gustos que a conceptos.

*Identificación de participantes y no participantes:* Las interacciones conversacionales tienen como participantes a la docente y a todos los estudiantes, los mensajes y enunciados están dirigidos tanto al grupo como a algunos en especial. Como las respuestas orales de los estudiantes no siempre vienen de la totalidad del grupo, hay participantes laterales en las conversaciones, es decir que no emiten enunciados en algún momento conversacional pero que en cualquier instante pueden hacerlo por estar involucrados en la situación conversacional, en el intercambio de mensajes y enunciados. No hay oyentes indirectos en el transcurso de las conversaciones. En las interacciones conversacionales entre estudiantes, la docente pasa a ser oyente indirecto de carácter espectador y no participante, está presente en ciertas conversaciones, pero no participa de ellas, los estudiantes se percatan de su presencia, pero no afecta sus intervenciones.

- ***Resultados ficha de observación secuencia didáctica N. 2***

Esta ficha presentó los datos de la secuencia didáctica N. 2. De manera un poco menos explícita que en la rejilla anterior, pero no menos relevante, se identificaron los tipos de interacciones comunicativas que tuvieron lugar en la secuencia didáctica, de acuerdo a la información presentada en los numerales II y III de esta ficha de observación. Numeral II Desarrollo de la secuencia didáctica y numeral III interacciones comunicativas presentadas durante la actividad. Esto permitió establecer que:

## **Tipos de interacción comunicativa.**

En la secuencia didáctica N. 2 se presentan tres de los cinco tipos de interacciones planteadas por Goffman: De contacto, de tribuna y conversacional. No se presentan interacciones deambulatorias, es decir acercamientos rápidos o poco profundos entre la docente y los estudiantes. La docente comienza con una interacción de respuesta, que, aunque no es inmediata para todos los estudiantes, genera actitudes de escucha y atención para la mayoría. Tampoco se generan interacciones de celebraciones sociales, la secuencia didáctica no presenta ninguna de las características de este tipo de interacción.

- ❖ *Interacciones de contacto.* En las interacciones de contacto la docente tiene acercamientos con los estudiantes, en copresencia física, con miradas, movimientos gestuales y corporales, colocándose en respuesta a las acciones o comportamientos de ellos. En la actividad de cierre de la secuencia didáctica, generan expresiones verbales de los estudiantes, al sentir cerca a la docente ellos se motivan a contarle sus trabajos con breves discursos narrativos.
- ❖ *Interacciones de tribuna.* En las interacciones de tribuna la protagonista es la docente, hace explicaciones de la actividad y exposiciones del tema. Algunos estudiantes prestan atención, otros se distraen y hablan entre pares, a lo que la docente muestra algo de intranquilidad, pero busca centrar la atención del grupo apoyando sus enunciados con lenguaje no verbal y paralingüístico. No se presentan interacciones de tribuna donde los estudiantes sean los protagonistas.
- ❖ *Interacciones conversacionales.* Las interacciones conversacionales se dan docente-estudiantes, docente-estudiante y entre estudiantes. Se consideran la apertura y cierre de conversaciones, los turnos de habla, las negociaciones de temas e identificación de participantes

y no participantes. La apertura y cierre de las conversaciones es establecida tanto por la docente como por los estudiantes con preguntas, comentarios, ideas, sugerencias, explicaciones y respuestas. De forma espontánea los estudiantes inician o terminan conversaciones entre ellos o con la docente, ella comienza o finaliza discursos con la asignación de turnos o con marcadores corporales (miradas, movimientos de las manos, proximidad o distanciamiento de los estudiantes). En unos momentos la docente es quien asigna el turno de habla, en otros, los estudiantes hacen selección propia e intervienen de manera autónoma, algunos hacen participaciones más constantes y continuas que otros simultáneamente a la voz de uno o varios compañeros. De igual modo, hay turnos de habla colectivos en respuesta a preguntas de la docente. La negociación de temas en las conversaciones entre la docente y el grupo de estudiantes, se ajusta a los temas tratados y se enlazan los comentarios en las diferentes intervenciones manteniendo el hilo conductor del tema tratado. En las conversaciones entre estudiantes los temas ya no se ajustan sólo al contenido temático de la clase, estos varían en referencia a opiniones y momentos de la actividad. En los cambios de actividad en la secuencia didáctica, los estudiantes aprovechan la oportunidad de hablar y hacer comentarios libres. Las interacciones conversacionales entre la docente y el grupo de estudiantes presentan como participantes a la docente y a todos los estudiantes, los mensajes y enunciados siempre están dirigidos al grupo y no a algunos en especial. Como las respuestas orales de los estudiantes no siempre vienen de la totalidad del grupo, hay participantes laterales en las conversaciones, es decir que no emiten enunciados en algún momento conversacional pero que en cualquier instante pueden hacerlo por estar involucrados en la situación conversacional, en el intercambio de mensajes y enunciados. No hay oyentes indirectos en el transcurso de las conversaciones.

**4.2.2. Resultados en cuanto a reconocer acciones y contextos en los que surgen los intercambios comunicativos en el aula de clase. Objetivo 2.** Para alcanzar el segundo objetivo: Reconocer las acciones comunicativas, de acuerdo a la clasificación de Flanders (1984), y elementos del contexto (Van Dijk T., 2001) en los que surgen los intercambios comunicativos en el aula de clase, se analizó la información contenida en la entrevista inicial a la docente, la rejilla de análisis interacciones comunicativas y lenguaje oral de los estudiantes secuencia didáctica N. 1, la ficha de observación de la secuencia didáctica N. 2 y la entrevista a la docente después del análisis de datos.

- **Resultados entrevista inicial a la docente**

Desde la perspectiva de la docente y analizando sus repuestas se establece que:

- ❖ *En cuanto a las acciones comunicativas.* Las acciones comunicativas que genera con los estudiantes se presentan al iniciar discursos y al responder al de los estudiantes. Al iniciar, según lo especifica, da instrucciones y formula preguntas. Al responder a discursos, acciones o comportamientos de los estudiantes, alaba o anima a que participen, acepta o utiliza ideas de los alumnos y formula preguntas. Las acciones comunicativas de los estudiantes también estarían dadas para iniciar discursos o para responder a los de la docente. Conforme las afirmaciones dadas, al iniciar discursos, los estudiantes contarían con libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento. Al responder a los discursos de la docente, hablarían para responder a las solicitudes de ella.
- ❖ *En cuanto al contexto.* Algunos de los aspectos relevantes del contexto, que tiene en cuenta la docente en sus afirmaciones son: En los participantes reconoce 4 estudiantes con dificultades o necesidades especiales -diagnosticadas o notorias- en el desarrollo del lenguaje oral, 2 diagnosticados, 2 con necesidades notorias. Relaciona intenciones de atención a dichas dificultades al mencionar diálogo continuo con los padres de familia para saber seguimiento

con especialistas y corrección inmediata a palabras o frases mal pronunciadas. En la utilería cuenta con herramientas tecnológicas como computadores, grabadoras, televisores en aula, dvds y material lúdico que favorece el interés y curiosidad en los niños. Hace énfasis en que uno de los espacios donde lleva a cabo clases, la ludoteca de preescolar, presenta características no muy favorables para el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes. Manifiesta que allí el sonido se dispersa, dificulta un poco el tono de voz y no siempre tiene la posibilidad de escucharles. Para finalizar, da a entender que los contextos de participación son de construcción colectiva con los estudiantes.

- **Resultados rejilla 2 secuencia didáctica N. 1**

En las acciones comunicativas y el contexto en el que se presentó la secuencia didáctica N. 1 los resultados se establecen así:

❖ *En cuanto a las acciones comunicativas.* De las diez categorías propuestas por Flanders para el análisis de las interacciones comunicativas en el aula: siete para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y uno para el silencio o la comunicación ininteligible para el observador, se reconocen 8 en los enunciados transcritos en la rejilla 2. Las dos categorías que no se desarrollan son: acepta sentimientos –en el habla del profesor– y pausas, períodos cortos de silencio o períodos de confusión. Tanto para el habla de la docente como para la de los estudiantes, estas categorías se agrupan en dos: cuando inician el discurso o cuando responden a discursos o a acciones.

*En el habla de la docente.* Cuando la docente inicia el discurso, las categorías y la cantidad de momentos en las que se presentan las acciones comunicativas son: expone y explica (3), da instrucciones (3), critica o justifica su autoridad (1) y formula preguntas (4). En 6 numerales de los segmentos de interacción de los enunciados transcritos, el habla de la docente corresponde a las categorías que inician las interacciones comunicativas. La categoría que se presenta con más

frecuencia en esta agrupación es la denominada formula preguntas y la que menos se presenta es critica o justifica su autoridad. En el segmento de interacción SI 2 desarrollo actividad es donde más se presentan acciones comunicativas de inicio por parte de la docente.

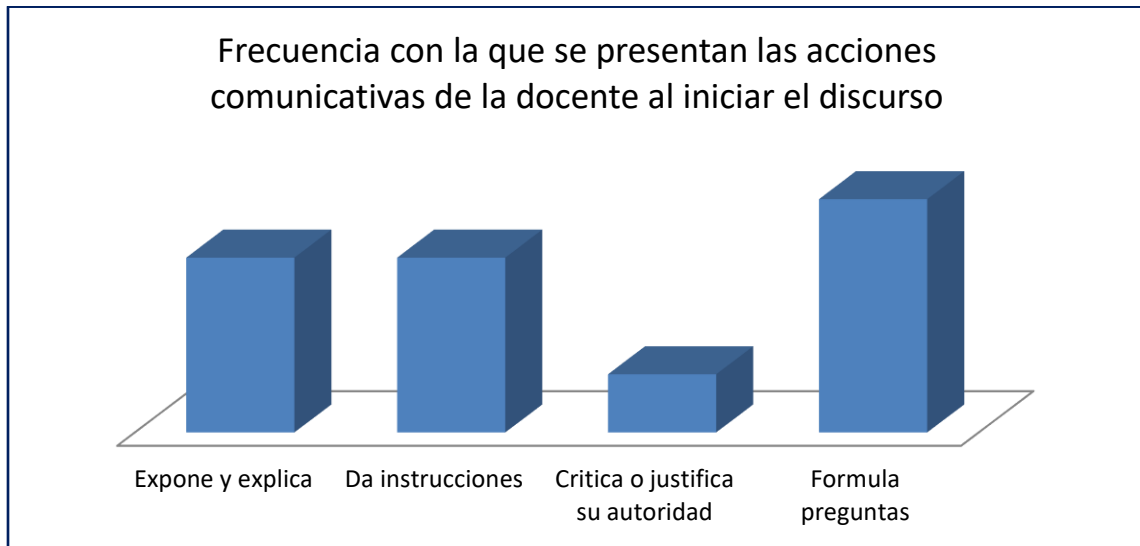
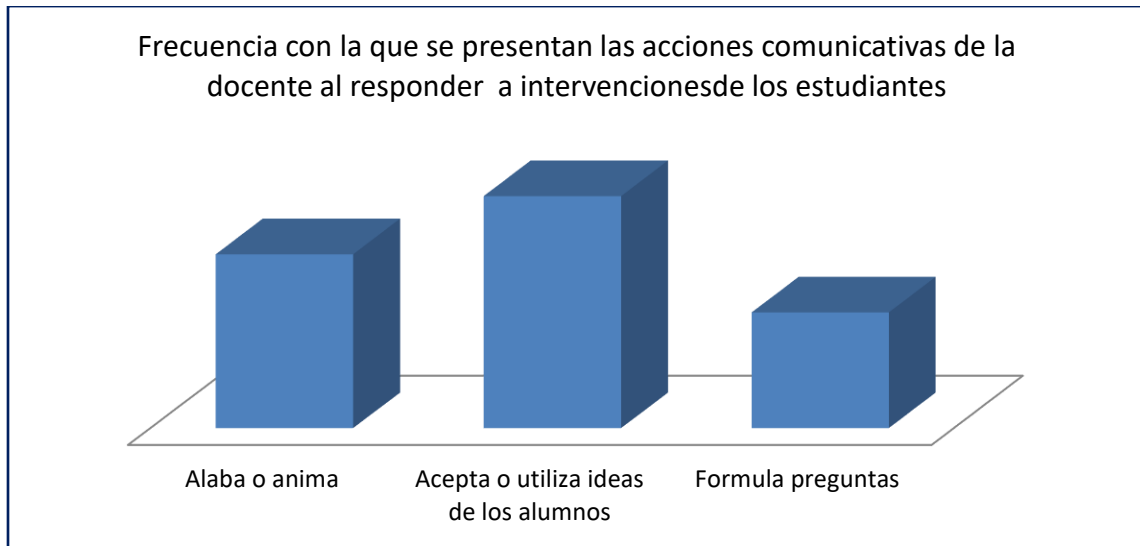


Gráfico 2. Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de la docente al iniciar el discurso.

Cuando la docente responde a intervenciones de los estudiantes, las categorías y la cantidad de momentos en que se presentan las acciones comunicativas son: alaba o anima (3), acepta o utiliza ideas de los alumnos (4), formula preguntas (2). En 4 numerales de los segmentos de interacción de los enunciados transcritos, el habla de la docente se da en respuesta a las intervenciones de los estudiantes. La categoría que más se presenta aquí es la denominada “acepta o utiliza ideas de los alumnos” y la que menos es “formula preguntas”. En el segmento de interacción SI 2 es donde más se presentan acciones comunicativas de respuesta por parte de la docente.





*Gráfico 3. Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de la docente al responder a intervenciones de los estudiantes.*

Son más las veces en que la docente inicia el intercambio de acciones comunicativas que las veces en que responde a las intervenciones de los estudiantes –en 4 momentos responde y en 6 inicia–. El segmento de interacción con más acciones comunicativas de la docente, tanto de inicio como de respuesta, es el SI 2 desarrollo actividad.

*En el habla de los estudiantes.* Cuando los estudiantes inician el discurso, las categorías y la cantidad de momentos en las que se presentan las acciones comunicativas son: expresan ideas (2), cuentan con libertad para exponer opiniones (3), expresan líneas personales de pensamiento (1), formulan preguntas pensadas por propia cuenta. (1), En esta categoría lo que más se presenta es la libertad para exponer opiniones, seguido de la expresión de ideas y en menor frecuencia, pero en igual cantidad, expresar líneas personales de pensamiento y formular preguntas pensadas por propia cuenta. Dentro de esta categoría no se presenta iniciación de un nuevo tema por parte de los alumnos, así como tampoco que vayan más allá de la estructura dada, como parte de las descripciones que plantea Flanders al iniciar el discurso los alumnos.

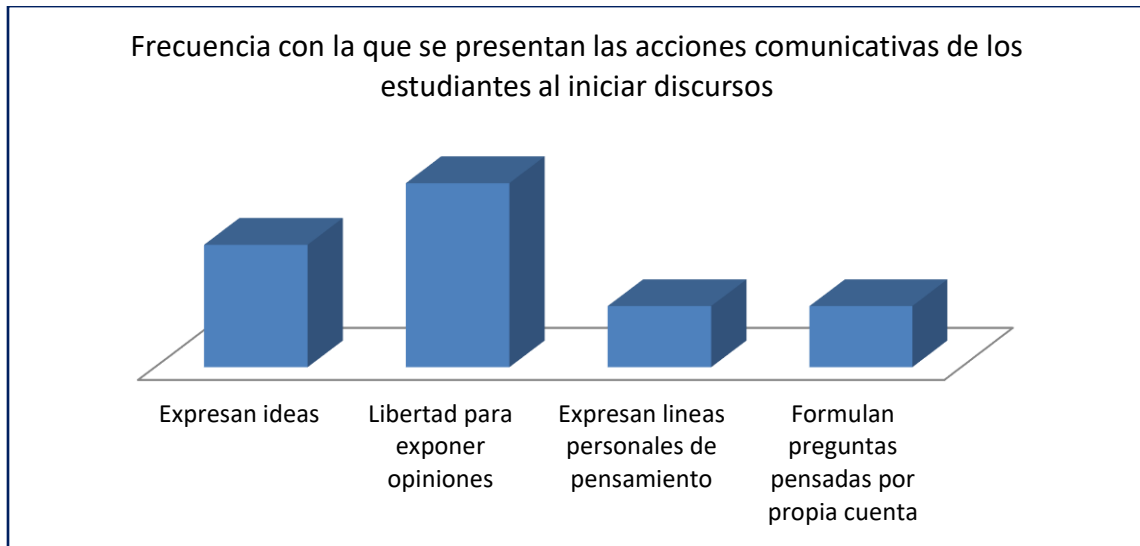


Gráfico 4. Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de los estudiantes al iniciar discursos.

Cuando los estudiantes responden a las intervenciones de la docente, las categorías y la cantidad de momentos en las que se presentan las acciones comunicativas son: hablan en solicitud del profesor (1), hablan para responder al profesor (4) y hablan porque el profesor es quien solicita a algún alumno que se exprese (2). Según esto, los estudiantes hablaron más por selección propia que por asignación de la docente.

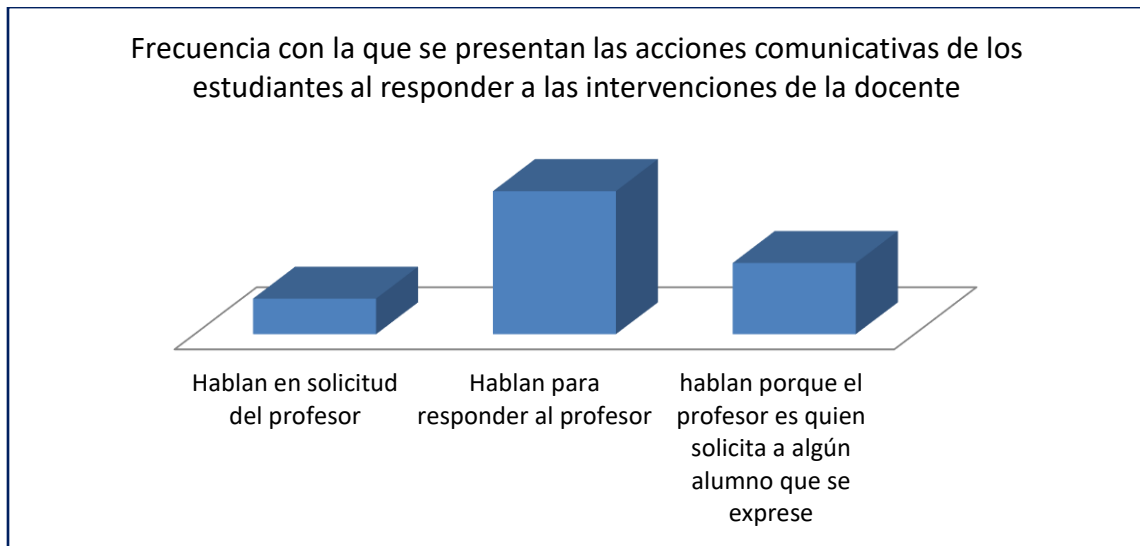


Gráfico 5. Frecuencia con la que se presentan las acciones comunicativas de los estudiantes al responder a intervenciones de la docente.

Dado lo anterior, en la secuencia didáctica N. 1, son más los momentos en los que los estudiantes responden a los enunciados de la docente que los momentos en los que inician el discurso –5 a 4. En el segmento de interacción SI 2 desarrollo actividad es donde más se presentan acciones comunicativas tanto de respuesta como de inicio del discurso por parte de los estudiantes.

❖ *En cuanto al contexto.* Como características relevantes del contexto en la secuencia didáctica N. 1 se puede establecer que:

*Los participantes.* De los 23 estudiantes participantes, 4 presentaban algún tipo de dificultad en el lenguaje oral, uno de ellos hace intervenciones orales grupales e individuales en repetidas ocasiones, tanto por asignación de la docente como por selección propia, participa en interacciones conversacionales docente-estudiantes, docente-estudiante y entre estudiantes. Dos participan continuamente en intervenciones grupales, por selección propia, en interacciones conversacionales docente-estudiantes y entre estudiantes y uno de ellos sólo participa tímidamente en interacciones conversacionales entre estudiantes, por asignación de algún compañero. El resto de estudiantes hacen participaciones individuales, colectivas, por selección propia o por asignación de la docente. La secuencia didáctica está dirigida a un grupo regular de estudiantes de grado transición de preescolar y hace parte del desarrollo temático del proyecto institucional de ciclo 1 “Exploro y aprendo en mi ciudad”. El lenguaje corporal, gestual y paralingüístico que utilizó la docente en las interacciones comunicativas estableció relaciones de empatía, respuestas asertivas y receptivas de los estudiantes, quienes durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica mostraron actitudes de atención, agrado y disponibilidad de participación.

*La utilería.* El material de apoyo que utilizó la docente –mural con fotos de visitas a sitios de Bogotá de los niños con sus padres, elaborado por ellos y la docente en clases anteriores– tuvo relevancia en el intercambio de acciones comunicativas, hizo que los estudiantes se sintieran

identificados e interpretaran la información dada por la docente de una manera clara, participando activamente, interactuando y relacionando el tema con lo que allí observaban.

*Intenciones.* La intención de la docente con la secuencia didáctica fue dar continuidad a un tema visto en clases anteriores y establecer un tema en relación a éste, sin embargo, en el trascurso de la actividad fue claro su interés por involucrar a los estudiantes, generar conocimientos a través de la interacción, establecer actitudes comunicadoras que favorecieran y enriquecieran la clase como hecho social, dándoles participación activa, al expresar ideas, conceptos, emociones y relacionarse con ella y con sus pares.

*Concertación de temas.* El contexto de participación de estudiantes y docente va en torno a un hilo conductor, conforme unas temáticas presentadas desde el inicio de la secuencia didáctica. Los temas son concertados por la docente, pero en común acuerdo con los estudiantes, de acuerdo a sus participaciones se desarrollan.

*El poder.* No se percibe una relación marcada de poder de la docente con los estudiantes, desde el rol que le confiere su actividad laboral, es más guía y acompañante en el proceso de construcción de conocimientos y desarrollo.

- **Resultados Ficha de observación secuencia didáctica N. 2**

En las acciones comunicativas y el contexto en el que se presentó la secuencia didáctica N. 2 los resultados se establecen así:

- ❖ En cuanto a las acciones comunicativas. De las diez categorías propuestas por Flanders para el análisis de las interacciones comunicativas en el aula, se reconocen 8 en las interacciones de la secuencia didáctica N. 2. Las dos categorías que no se desarrollan son: acepta sentimientos – en el habla del profesor– y pausas, períodos cortos de silencio o períodos de confusión. Tanto para el habla de la docente como para la de los estudiantes, estas categorías se agrupan en dos: cuando inician el discurso o cuando responden a discursos o a acciones.

*Acciones comunicativas de la docente.* Cuando la docente inicia el discurso, las acciones comunicativas que se observan son: dar instrucciones, formular preguntas acerca de contenidos o procedimientos, exponer y explicar hechos u opiniones. Cuando la docente responde a intervenciones de los alumnos, alaba o anima sus intervenciones, acepta o utiliza ideas de los alumnos y formula preguntas acerca de contenidos o métodos partiendo de ideas de los alumnos. En esta secuencia didáctica lo que más se observa es que la docente inicia discursos dando instrucciones a los alumnos y exponiendo o explicando hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos.

*Acciones comunicativas de los estudiantes.* Como acciones comunicativas de los estudiantes, en la secuencia didáctica N. 2 inician discursos o responden al de la docente. Cuando inician el discurso expresan ideas, tienen libertad para exponer opiniones, expresan líneas personales de pensamiento y formulan preguntas pensadas por propia cuenta. Cuando hablan para responder a la docente ya sea porque ella es quien solicita a alguno que se exprese –asignación de turno–, o por selección propia, dan respuestas de contenidos o de opiniones personales.

❖ En cuanto al contexto. Como características relevantes del contexto en la secuencia didáctica N. 2 se puede establecer que:

Participan 24 estudiantes de preescolar y una docente. Se desarrolla en dos locaciones de la zona de preescolar: gimnasio y ludoteca. Las dos son adecuadas para la cantidad de estudiantes. En el desarrollo de la actividad se distribuyeron espontáneamente en el gimnasio. En la socialización y cierre se sentaron en sus puestos en la ludoteca. Para el desarrollo se usaron los módulos de espuma, colchonetas del gimnasio (de fácil manipulación y acceso para los estudiantes), grabadora, usb y tiras de papel de colores. Para el cierre se utilizaron hojas blancas, lápices y colores. La participación oral de los estudiantes fue más notoria durante los segmentos de interacción de

socialización y cierre. En el segmento de desarrollo de la secuencia didáctica la expresión de los estudiantes fue principalmente corporal y representativa en juego de roles entre la docente y los estudiantes. Como elementos característicos están la música y la danza como recursos para la expresión no verbal.

- **Resultados entrevista individual semiestructurada N. 2 a la docente.**

❖ En cuanto al contexto. Entre las características del contexto, desde la perspectiva de la docente y retroalimentando la investigación, se analizan el marco, los participantes, la utilería, el conocimiento y la intencionalidad, la acción como característica del contexto, y la construcción de contextos, en el desarrollo de las interacciones comunicativas de acuerdo a los datos que se mostraron a la docente antes de realizarle las preguntas.

*Marco.* La docente considera que el tiempo y la cantidad de estudiantes son factores que inciden en la atención a situaciones específicas en el aula. Manifiesta sentir presión del tiempo de duración de las clases para la culminación de las actividades, disminuyendo por ello la atención y escucha a estudiantes. A la vez reflexiona y propone estrategias de mejora al respecto, dar menos prioridad al tiempo y escuchar más a sus estudiantes.

*Los participantes.* La cantidad de estudiantes la concibe como un factor que de un modo u otro impide brindar la atención que requieren casos particulares. Ante ello busca apoyarse en atención desde casa y remitiendo a especialistas en las situaciones, que a esta investigación competen y hacen referencia a dificultades en el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes.

*La utilería.* La docente tiene en cuenta el uso de la utilería con la que desarrollo la secuencia didáctica N. 1, manifestando que hubiera podido aprovechar más la ventaja de reconocimiento e identificación de ésta por parte de los estudiantes para la participación y expresión oral de ellos a través de discursos explicativos y narrativos.

*La acción como característica del contexto.* La docente reflexiona frente a la acción de nivel superior que observa en sus actos al poner de manifiesto que antepuso el desarrollo de contenidos temáticos a escuchar a sus estudiantes o prestar atención a situaciones de habla con necesidades de atención específica. Pero a la vez da a conocer acciones que no se perciben en el desarrollo de secuencias didácticas en el aula y con las que, si presta atención e interés a dichas situaciones, acciones comunicativas con padres de familia y entes institucionales en reconocimiento de necesidades de atención especial para los estudiantes que requieren mejoras en el desarrollo del lenguaje oral.

*Construcción de contextos.* La docente ratifica que la construcción de contextos en las dinámicas de aula no es impuesta sino en común acuerdo con sus estudiantes.

**4.2.3. Resultados en cuanto a la relación entre los tipos de interacciones comunicativas y las acciones comunicativas establecidas por de la docente con las acciones comunicativas y los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes. Objetivo 3.** Para alcanzar el tercer objetivo: Describir cómo se relacionan los tipos de interacciones comunicativas y las acciones comunicativas establecidas por la docente con las acciones comunicativas y los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes, se analizó información contenida en la entrevista inicial a la docente, las rejillas 1 y 2 de la secuencia didáctica N. 1 y la ficha de observación de la secuencia didáctica N. 2.

- **Resultados Entrevista 1 a la docente**

Las acciones comunicativas que reconoce la docente con sus estudiantes permiten establecer que tienen relación con el lenguaje oral de los estudiantes en los signos de adquisición del lenguaje oral que manifiestan. Según las respuestas de la docente en la entrevista, las interacciones comunicativas que establece con los estudiantes son de tipo conversacional, lo que significa

relación directa con el lenguaje oral de los estudiantes. Interpretando sus afirmaciones se puede señalar que en clase, conforme a los signos de adquisición del lenguaje oral, a los estudiantes les gusta comunicarse –les gusta expresar y verbalizar las intenciones comunicativas–, participan activamente en conversaciones –aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta, continúan hablando porque alguien está escuchando–, hacen uso de la retroalimentación –se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente, aceptan las interpretaciones y harían uso de ella (al hacer correcciones en el lenguaje oral de los estudiantes que presentan alguna dificultad) –.

- **Resultados rejilla 1**

En las interacciones comunicativas que se presentan en la secuencia didáctica N. 1, interacciones de contacto, de tribuna y conversacionales, las tres tienen relación con el lenguaje oral de los estudiantes. Las interacciones comunicativas más relacionadas con el lenguaje oral de los estudiantes son las conversacionales. Los mensajes en estas interacciones muestran más participaciones orales de los estudiantes que en las de tribuna y de contacto. Sin embargo, las dos anteriores también están relacionadas con este lenguaje. En las interacciones de contacto, los actos verbales y no verbales de la docente generan respuestas receptivas en los estudiantes con actitudes de atención y escucha. Desde las funciones de la comunicación vistas en estas interacciones, la referencial, poética y fática, la docente crea canales de acercamiento con ellos, lo que incentiva la posterior participación de los estudiantes con respuestas orales.

En las interacciones de tribuna, aunque la protagonista es la docente, este tipo de interacciones hace que los estudiantes se involucren no sólo como escuchas atentos y receptivos a una temática de su interés, sino que generen respuestas orales inmediatas y espontáneas. No se plantean interacciones de tribuna donde los protagonistas sean uno o varios estudiantes, a cambio de esto, cada vez que finaliza una interacción de tribuna en la estructura de participación, ésta se convierte



en apertura de interacciones conversacionales. Esto muestra una estrecha relación entre estas dos interacciones.

Los intercambios conversacionales en la secuencia didáctica N. 1 son de total participación de los estudiantes. Ya sea de manera colectiva (interacciones docente-estudiantes), individual (interacciones docente-estudiante) o entre pares (interacciones entre estudiantes), las intervenciones de los estudiantes muestran respuestas orales de los estudiantes, por selección propia o por asignación de la docente. En estos intercambios conversacionales la docente es quien principalmente inicia o termina las conversaciones, sin embargo, los estudiantes también tienen la posibilidad de hacerlo. En las interacciones con la docente, ella es quien asigna los turnos de habla, pero en las interacciones entre estudiantes, ellos tienen la posibilidad de decidir quién inicia o termina discursos, así como quién participa, para estos casos, la docente lo que hace es generar el espacio de diálogo entre compañeros conforme el hilo conductor de las temáticas seguidas en la secuencia didáctica.

- **Resultados rejilla 2**

En la secuencia didáctica N. 1, las acciones comunicativas de la docente establecen relación directa con el lenguaje oral de los estudiantes, ya sea cuando inicia discursos o cuando responde a las intervenciones de ellos. Cuando la docente actúa iniciando discursos al exponer y explicar, dar instrucciones, criticar o justificar su autoridad y formular preguntas, las acciones que genera en los estudiantes son: hablar para responder al profesor, o cuando es por asignación de la docente, responder porque la docente solicita a algún alumno que se exprese, iniciar discursos al expresar ideas, contar con libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento y formular preguntas pensadas por propia cuenta. Al iniciar el discurso, la acción comunicativa que más muestra en los signos de adquisición del lenguaje, es hacer exposiciones y explicaciones, mientras que con la que no establece ninguna respuesta oral es cuando critica o justifica su autoridad.

Cuando la docente responde a las intervenciones de los alumnos, al alabar o animarles, aceptar o utilizar sus ideas y al formular preguntas, las acciones de los estudiantes están orientadas a iniciar discursos expresando ideas propias, teniendo libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento y formulando preguntas pensadas por propia cuenta o a responder a discursos de la docente, hablando para responderle, siendo ella quien inicia el proceso y solicita a alumnos que se expresen. Cuando la docente responde a los discursos, acciones o comportamientos de los estudiantes, la acción comunicativa que más genera respuestas orales en los estudiantes es aceptar o utilizar ideas de los alumnos y con la que menos establece respuestas orales es al formular preguntas.

Se establecen más respuestas orales en los estudiantes cuando la docente inicia el discurso que cuando responde al de los estudiantes. Estas respuestas son colectivas e individuales de manera espontánea y/o por turnos, algunas en solapamientos.

Basado en la categorización dada por Damhuis y De Blauw en la lista de chequeo para el análisis de las respuestas orales de los estudiantes, cuando los estudiantes se expresan oralmente se establece que: Les gusta comunicarse –son seguros al hablar, les gusta expresar y verbalizar las intenciones comunicativas–, se comunican con la docente –entienden lo que les dice y su significado, se expresan por si mismos lo más claramente posible–, participan activamente en la conversación –aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta, continúan hablando porque alguien está escuchando, responden por cuenta propia al enunciado de la docente–, contribuyen al contenido de la conversación –continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas, utilizan el apoyo de la docente para expresar su significado (negociación del significado), usan y expresan un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)–, hacen uso de la retroalimentación –continúan verbalizando intenciones comunicativas y hacen uso de la

retroalimentación de la docente (en un momento posterior), contribuyen de una manera bien estructurada, se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente, aceptan las interpretaciones de la docente y hacen uso de ella (en un momento posterior). Con lo anterior se determina que, con las acciones de la docente, los estudiantes reflejan en sus respuestas orales las 5 categorías de análisis propuestas por los autores en mención, estableciendo así una relación directa entre los actos de la docente y el lenguaje oral de estos. En estas categorías no se identifican 3 de las características que les describen: toman turnos y se expanden en estos, dan respuestas amplias a preguntas abiertas y se expanden en el contenido.

- **Resultados Ficha de observación**

En la secuencia didáctica N. 2 las interacciones comunicativas observadas establecen relaciones directas con el lenguaje oral de los estudiantes. El tipo de interacción que más genera respuestas orales es la conversacional, seguida de la de contacto, la que menos vincula respuestas orales es la de tribuna. En las interacciones de contacto, la copresencia física de la docente incentiva a los estudiantes a expresarle con respuestas orales sus ideas, basta con acercarse a ellos sin emitir palabras para que se motiven a comunicarse con ella. En las interacciones de tribuna, presentadas sólo en el segmento de interacción desarrollo de la secuencia didáctica, poco se observan respuestas orales de los estudiantes, las pocas que se generan son entre los estudiantes que están algo dispersos frente al eje temático establecido por la docente. En las interacciones conversacionales las respuestas orales de los estudiantes son colectivas, individuales con la docente o entre pares, tanto por selección propia como por asignación de la docente. Principalmente en los segmentos de interacción socialización y cierre.

Con las respuestas orales y basados en la lista de chequeo de Damhuis y De Blauw (2008), en la secuencia didáctica N. 2 los estudiantes demuestran que les gusta comunicarse –son seguros al hablar, les gusta expresar y verbalizar intenciones comunicativas–, Se comunican con la docente –

se expresan por si mismos lo más claramente posible–, participan activamente en la conversación –aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta, continúa hablando porque alguien está escuchando, toman turnos, responden por cuenta propia al enunciado de la docente–, contribuyen al contenido de la conversación –usan y expresa un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)–, hacen uso de la retroalimentación –se involucra en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente–.

- **Resultados Entrevista 2 a la docente**

Con los datos de la entrevista a la docente N. 2 se puede establecer que en las interacciones comunicativas en las dos secuencias didácticas analizadas, los elementos del contexto que influyeron en la relación con el lenguaje oral de los estudiantes son el tiempo, la cantidad de estudiantes, el aprovechamiento de la utilería que usó en el desarrollo de las secuencias didácticas, las intencionalidades que tuvo al desarrollar contenidos temáticos y las acciones que realiza fuera del aula en pro del seguimiento y mejoramiento del lenguaje oral de los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en el desarrollo de éste.

## **5 Discusión y conclusiones**

Presentados los resultados de cada objetivo y en atención a la pregunta generadora de esta investigación, se establece que para analizar cómo surgieron las interacciones comunicativas en relación con características del lenguaje oral de los preescolares en el aula, se tuvo en cuenta: qué tipos de interacciones comunicativas se presentaron, en qué contextos, qué acciones realizó la docente y cuáles los estudiantes y qué signos de adquisición de lenguaje se evidenciaron en los intercambios de estas acciones. Con esto se determina que:

Recordando que la interacción es todo aquello que hacen los seres humanos cuando se reúnen y comparten (Joseph, 1999) y que el aula de clase es uno de los lugares donde no sólo comparten sino también se desarrollan y se vinculan como seres sociales tanto estudiantes como docentes, en las situaciones analizadas en esta investigación se observaron interacciones comunicativas que, como lo planteaba Postic (1978), establecieron relaciones recíprocas, verbales o no verbales, temporales o repetidas según una cierta frecuencia, por lo cual el comportamiento de uno de los interlocutores tuvo influencia sobre el otro. Para esta investigación, fue clara la influencia de la docente sobre el lenguaje oral de sus estudiantes a través de distintos tipos de interacciones comunicativas, con intercambios de acciones de inicio o respuesta a las intervenciones de sus estudiantes, quienes mostraron signos de adquisición de lenguaje, conforme la lista planteada por Damhuis & de Blauw (2008).

### **De los Tipos de Interacciones Comunicativas**

Se identificaron 3 de los 5 tipos de interacciones planteados por Goffman: de contactos, de tribuna y conversacional. El tipo de interacción que más generó respuestas orales de los estudiantes fue la conversacional, al establecer una relación directa e inmediata, los otros dos tipos de interacciones presentadas también lo hicieron. Las interacciones de contacto en algunos de los

momentos analizados no generaron respuestas orales, sin embargo, si establecieron actitudes de atención y escucha que sirvieron de preámbulo para la iniciación de posteriores intervenciones orales de los estudiantes. En otros momentos las interacciones de contacto no sólo generaron las mismas actitudes, sino que también despertaron respuestas orales de los estudiantes al dar a conocer líneas personales de pensamiento con sólo percatarse de la presencia cercana de la docente.

Las interacciones de tribuna establecidas por la docente al exponer, explicar o dar instrucciones de contenidos temáticos o procedimentales también generaron actitudes de atención y escucha como preámbulo a posteriores intervenciones orales de los estudiantes, dando así posibilidades de incremento en su léxico al escuchar y estar atentos a los mensajes de la docente. Lo anterior se constata en los enunciados emitidos por los estudiantes durante el desarrollo de las secuencias didácticas después de escucharla. Las interacciones de tribuna también generan respuestas orales inmediatas y espontáneas de los estudiantes, teniendo en cuenta la edad de desarrollo en la que se encuentran, todavía es común que tiendan a interrumpir exposiciones algo prolongadas de un solo locutor. Los enunciados que emiten en estos casos hacen referencia a contenidos temáticos. En otros, los mensajes de los enunciados varían en los estudiantes que no atienden a la docente, ya no hacen referencia sólo al contenido temático. Ni las interacciones de contacto ni las de tribuna son reconocidas en las afirmaciones de la docente en las entrevistas al establecer estrategias de comunicación con sus estudiantes.

Las interacciones conversacionales son las únicas que son reconocidas tanto en las afirmaciones de la docente en las entrevistas como en el desarrollo de las secuencias didácticas. Las respuestas orales de los estudiantes fueron por selección propia y/o por asignación de la docente, de forma individual, colectiva o entre pares. Principalmente es la docente quien inicia y finaliza las conversaciones, pero no quiere decir que sea exclusividad de ella hacerlo, en varios momentos los estudiantes decidieron iniciar o terminar conversaciones, con ella o con algún par. Los contenidos

temáticos todo el tiempo motivaron a las estudiantes a establecer o seguir interacciones conversacionales, participando del desarrollo de las secuencias didácticas o de las actividades planteadas.

Con lo anterior se determina que no sólo en las interacciones conversacionales la docente generó participación oral de sus estudiantes, ya sea por selección propia o por asignación, sino que también en interacciones de tribuna, donde desarrolló actividades comunicativas siendo ella la protagonista a través de exposiciones, reflexiones, explicaciones o dando instrucciones, incentivó la oralidad de sus estudiantes, desde la atención y escucha, hasta la producción de habla en afirmaciones, preguntas o ideas. De igual modo, sólo con tener algún contacto en copresencia física con ellos en interacciones de contacto generó actitudes de atención y escucha y respuestas inmediatas de sus estudiantes al expresar líneas de pensamiento a través de la oralidad.

### **De las Acciones Comunicativas**

Ahora bien, como en el orden de la interacción comunicativa lo importante es la acción, pues en ellas se definen unidades sustantivas bajo las formas frecuentes que asume y los procesos que se relacionan (López, 2008), se analizaron las diversas acciones comunicativas que se generaron entre la docente y los estudiantes, asumiendo la clasificación dada por Flanders (1984) y en relación al lenguaje oral de los estudiantes, se determinó que: La docente estableció acciones comunicativas con los estudiantes, ya sea iniciando discursos o respondiendo a sus intervenciones, lo que a su vez generó acciones comunicativas de respuesta de parte de ellos. Es así como surgieron los intercambios de acciones comunicativas, interacciones comunicativas, en las dinámicas cotidianas en el aula de clase. Las acciones comunicativas de la docente al iniciar discursos fueron; exponer y explicar, dar instrucciones, criticar o justificar su autoridad y formular preguntas. De éstas, al analizar las acciones en las secuencias didácticas desarrolladas en clase, con la que más estableció

respuestas orales de los estudiantes fue al hacer exposiciones y explicaciones de contenidos temáticos o de procedimientos. Desde el punto de vista de la docente, en las entrevistas, cuando formula preguntas es cuando más obtiene respuestas orales de los estudiantes. La acción comunicativa con la que no estableció ninguna respuesta oral de los estudiantes es cuando critica o justifica su autoridad, esta categoría no es reconocida por la docente en las entrevistas. Las acciones con las que la docente respondió a las intervenciones de los alumnos son alabar o animarles, aceptar o utilizar sus ideas y formular preguntas. No se reconoció que la docente aceptara sentimientos de los alumnos como categoría de sus acciones. De éstas con la que más generó respuestas orales en los estudiantes es aceptar o utilizar ideas de los alumnos y con la que menos estableció respuestas orales fue al formular preguntas. Como respuesta a las acciones de la docente, los estudiantes también iniciaron discursos o respondieron a los de la docente. Al iniciar discursos expresaron ideas propias, teniendo libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento y formulando preguntas pensadas por propia cuenta o al responder a discursos de la docente, hablaron para responderle, ya sea por iniciativa propia o porque la docente asignó turnos de habla.

Los intercambios de acciones comunicativas descritos anteriormente establecieron relaciones con el lenguaje oral de los estudiantes, no sólo cuando mostraron signos de adquisición de lenguaje oral (Damhuis & de Blauw, 2008), sino también cuando se incentivaron habilidades para ello, a través de atención y escucha, actitudes comunicadoras, lenguaje no verbal y paralingüístico. Frente a los signos de adquisición de lenguaje oral, se establece que las interacciones comunicativas de la docente con los estudiantes permitieron que en las dinámicas de clase en el aula, a los estudiantes de este grupo de preescolar les gustara comunicarse –fueron seguros al hablar, les gustó expresar y verbalizar las intenciones comunicativas–, se comunicaron con la docente –entendieron lo que les dijo y su significado, se expresaron por si mismos lo más claramente posible–, participaron



activamente en conversaciones –aprovecharon la oportunidad para hablar por su propia cuenta, continuaron hablando porque alguien estaba escuchando, respondieron por cuenta propia al enunciado de la docente–, contribuyeron al contenido de la conversación –continuaron expresando y verbalizando intenciones comunicativas, utilizaron el apoyo de la docente para expresar su significado (negociación del significado), usaron y expresaron un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)–, hicieron uso de la retroalimentación –continuaron verbalizando intenciones comunicativas e hicieron uso de la retroalimentación de la docente (en un momento posterior), se involucraron en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente, aceptaron las interpretaciones de la docente e hicieron uso de estas (en un momento posterior). En las respuestas orales de los estudiantes no se identificó que los estudiantes al tomar turnos se expandieran en estos, dieran respuestas amplias a preguntas abiertas o se expandieran en contenidos. Es decir, que en buena parte de las interacciones comunicativas presentadas no se vinculó el uso de habilidades narrativas en los estudiantes (Carroll, 2006).

### **Del Contexto**

Como en la interacción todo importa, todo tiene sentido: el cruce o robo de turnos, el lenguaje verbal y no verbal, la proximidad, los silencios largos, las miradas situadas, la menor o mayor atención, la ambigüedad, el acuerdo (Goffman, 1980) , se analizaron los contextos en los que surgieron los intercambios comunicativos, recordando que las interacciones comunicativas entre docente-estudiantes se desarrollan en contextos determinados que tienen incidencia en la relación con el lenguaje oral y que vinculan elementos como los participantes, el marco, la utilería, la acción como característica del contexto, el conocimiento e intencionalidad, la acción de nivel superior, el

contexto local y global, la construcción de contextos y el poder (Van Dijk T. , 2001), estableciendo que:

La cantidad de estudiantes y el tiempo fueron factores influyentes para la docente frente a la calidad de atención que requiere y puede brindar a cada uno. Las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral de algunos estudiantes no les impidieron la participación oral en el desarrollo temático de secuencias didácticas, aunque lo hacen en proporciones distintas cada uno, generalmente por selección propia y algunas por asignación de la docente o de algún compañero, en el caso de una estudiante. En cuanto a la docente, es evidente que la personalidad de su yo se refleja en los intercambios de acciones comunicativas con sus estudiantes. En el rol característico en la labor pedagógica en el aula asume elementos de su cotidianidad frente a su carácter, emotividad y en general de la aparente personalidad que refleja y que la envuelve en la acción social del contexto educativo como guía y dinamizador del entorno que rodeó esta investigación. El contexto de participación de estudiantes y docente va en torno a un hilo conductor, conforme unas temáticas presentadas concertadas por la docente, pero en común acuerdo con los estudiantes.

Si bien la intención de la docente con las secuencias didácticas fue establecer un desarrollo temático y de contenidos, en el transcurso de las actividades fue claro su interés por involucrar a los estudiantes, generar conocimientos a través de la interacción, establecer actitudes comunicadoras que favorecieran y enriquecieran la clase como hecho social, dándoles participación activa, al expresar ideas, conceptos, emociones y relacionarse con ella y con sus pares. Aunque en el análisis se detectaron ciertos momentos en los que la docente no atendió las participaciones o particularidades de algunos estudiantes, al relacionar el contexto en el que se presentaron esas acciones se pudo esclarecer que la intención de la docente, aunque no se perciba en secuencias didácticas de clase, no deja de ser de su interés, en ello intervinieron factores como los descritos anteriormente (tiempo y cantidad de estudiantes en aula) y las intenciones relacionadas fuera de la

de la clase, acciones comunicativas con padres de familia y entes institucionales en reconocimiento de necesidades de atención especial para los estudiantes que requieren mejoras en el desarrollo del lenguaje oral. No se percibe que la docente establezca una relación marcada de poder con los estudiantes, ni en las secuencias didácticas ni en sus apreciaciones, desde el rol que le confiere su actividad laboral, es más guía y acompañante en el proceso de construcción de conocimientos y desarrollo.

Las acciones comunicativas tuvieron lugar en diferentes espacios para el desarrollo de secuencias didácticas en aulas de preescolar. La docente describió un inconveniente para la comunicación en uno de éstos (problemas acústicos en la ludoteca), en el análisis de los datos en algunos momentos se detectó falta de atención de la docente a algunas participaciones de los estudiantes y se percibía que podría estar relacionada con la posibilidad de escucha. Al relacionar las respuestas de la docente en una de las entrevistas, se podría establecer que los problemas acústicos del aula si podrían incidir en instantes de atención a intervenciones orales de algunos estudiantes. El uso de utilería de relación y fácil manipulación para los estudiantes facilitó el intercambio de acciones comunicativas, expresando interés y comprensión de contenidos temáticos.

El lenguaje corporal, gestual y paralingüístico (Sanz, 2005) que utilizó la docente en las interacciones comunicativas estableció relaciones de empatía, respuestas asertivas y receptivas de los estudiantes, quienes durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica mostraron actitudes de atención, agrado y disponibilidad de participación. Este aspecto no es referido por la docente en ninguna de sus opiniones, pareciera pasar desapercibido tanto para el reconocimiento de su labor en la entrevista inicial como en sus respuestas en la segunda entrevista después de observarse a sí misma en su labor pedagógica. Se detecta algo de temor y subestimación por el reconocimiento y observación de su proyección y manejo corporal, antes que tener en cuenta las fortalezas que

presenta frente a éste. Lo anterior, fue expresado de manera verbal por la docente al finalizar la segunda entrevista y se observó en sus gestos y expresión corporal al observarse a sí misma.

En relación con el contexto educativo, estudiando los actos verbales y no verbales, justificados desde postulados socioculturales y pragmáticos que incluyen la heterogeneidad de los sujetos en interacciones comunicativas, se puede considerar que en la adquisición del lenguaje de los estudiantes participantes no sólo intervinieron aspectos cognitivos (innatos) sino el medio ambiente en el cual se desarrollan socialmente (Chávez y Giraldo, 2004), mediados así por las actuaciones entre la docente y los estudiantes en el aula de clase. Constatado en los signos de adquisición de lenguaje que evidenciaron conforme los tipos de interacción y acciones comunicativas en éstos. En las interacciones comunicativas entre la docente y los estudiantes, también se pudo reconocer que las actitudes comunicadoras (Sanz, 2005) que se presentaron en éstas –naturalidad, interés, seguridad, credibilidad, respeto hacia los demás, emotividad, entre otros– incidieron de forma positiva y asertiva en la relación que se estableció con el lenguaje oral de los preescolares. Evidenciado en las respuestas y habilidades comunicativas que demostraron en los diferentes intercambios de actos comunicativos.

### **De los Signos de Adquisición de lenguaje**

En ese intercambio de acciones comunicativas, los estudiantes mostraron signos de adquisición de lenguaje oral, conforme las categorías de análisis propuestas por Damhuis y De Blauw en la lista de comprobación de signos de adquisición del lenguaje oral de preescolares, de las 8 categorías planteadas por los autores se presentaron 5 con sus respectivas características: Les gusta comunicarse –son seguros al hablar, les gusta expresar y verbalizar las intenciones comunicativas–, se comunican con la docente –entienden lo que les dice y su significado, se expresan por si mismos lo más claramente posible–, participan activamente en la conversación –aprovechan la oportunidad

para hablar por su propia cuenta, continúan hablando porque alguien está escuchando, responden por cuenta propia al enunciado de la docente–, contribuyen al contenido de la conversación – continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas, utilizan el apoyo de la docente para expresar su significado (negociación del significado), usan y expresan un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)–, hacen uso de la retroalimentación –continúan verbalizando intenciones comunicativas y hacen uso de la retroalimentación de la docente (en un momento posterior), se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente, aceptan las interpretaciones de la docente y hacen uso de ella (en un momento posterior). En estas categorías no se identifican 3 de las características que les describen, ni en las secuencias didácticas ni en las descripciones dadas por la docente: toman turnos y se expanden en estos, dan respuestas amplias a preguntas abiertas y se expanden en el contenido. Estas características hacen referencia a habilidades narrativas, es decir, que las respuestas orales de los estudiantes reflejan pocas destrezas narrativas en sus intervenciones, las respuestas dadas, son cortas y de carácter referencial.

Además de los aspectos descritos, esta investigación encontró que:

Los actos comunicativos de la docente provocaron en los estudiantes reacciones orientadas a la expresión oral, situada en contextos determinados y atribuyendo significaciones que se tradujeron en el lenguaje propio de niños y niñas en edad preescolar. A su vez, fueron claras algunas de las funciones de la comunicación (Jacobson, 1971) en los actos comunicativos presentados. Funciones como la referencial, fática, metalingüística, emotiva y retórica prevalecieron en dichos intercambios orales entre docente y estudiantes.

En cuanto a los componentes funcionales del sistema lingüístico: el ideacional, el interpersonal y el textual, propuestos por Halliday (1994) para analizar las dimensiones que sirven para

representar el contexto como entorno semiótico en el que se intercambiaron significados haciendo uso de textos orales en las interacciones, se establece que el contenido del lenguaje usado por la docente, componente ideacional, se usó como expresión individual de conceptos relacionados tanto por ella como por sus interlocutores, en correspondencia a contenidos temáticos desarrollados en secuencias didácticas. En cuanto al componente interpersonal, fue claro el rol de los protagonistas de las situaciones analizadas, a través de relaciones de respeto, guía, escucha y correspondencia en intervenciones mutuas, la docente manejó sin prejuicios la información que tenía de los estudiantes con dificultades en el lenguaje oral, permitiéndoles intervenciones orales espontáneas o por asignación al efectuar preguntas a estudiantes que había identificado con dicha característica en la primera entrevista que se le realizó, mostrando cordialidad y aceptación al grupo con su expresión verbal y no verbal, y a su vez, que cuando entre el profesor y el estudiante existe interés y respeto mutuo, la interacción comunicativa suele ser ágil y efectiva (Sanz, 2005). Desde el componente textual, en el desarrollo de las secuencias didácticas hubo total relación del lenguaje usado con el entorno, para los estudiantes fueron claras las expresiones de la docente, evidenciado en las respuestas orales espontáneas o por asignación cuando la docente formuló preguntas, reflexionó, expuso o explicó contenidos, dió instrucciones, alabó o animó a participar o utilizó las ideas de los alumnos.

Es así como la docente mostró interés por las respuestas y reacciones de sus alumnos, teniendo en cuenta las percepciones, líneas personales de pensamiento y las emociones de éstos al dejarlos participar oralmente, favoreciendo así la interacción con el grupo, produciendo un interés recíproco de los alumnos hacia sus mensajes. Por ende, fue claro que, en las interacciones comunicativas presentadas, los participantes tuvieron igualdad de condiciones en el tejido de las conversaciones y las intervenciones orales. La docente mostró la capacidad de dejar hablar a los estudiantes con

los mismos derechos y deberes de escucha, por lo cual se establece que no sólo se comunicaron sino que interactuaron. Reiterando que mientras la docente hablaba, los estudiantes estaban activos con la mirada o con el cuerpo, pues no sólo quien tiene el turno participa de la interacción, sino que quien mira y escucha también interactúa (Goffman, 1980).

Una de las habilidades que desarrollaron los estudiantes en dichos intercambios con la docente fue la capacidad de adaptar su propia habla al oyente, haciendo uso de tareas de comunicación referencial, es decir, formularon mensajes sobre objetos o imágenes presentadas por la docente, en lugar de comunicar sus propias ideas, necesidades o emociones, expresando mensajes que encajaban en el contexto situacional, teniendo en cuenta a su interlocutor, la docente, mejorando así capacidades de comunicarse de forma eficaz con una mayor gama de oyentes, como lo planteaban Shatz & Gelman (1973), citados por Carroll (2006).

En las interacciones comunicativas analizadas se constató que uno de los aspectos del discurso escolar, catalogado por Merritt (1982) como la incapacidad del docente de atender a todos los niños al mismo tiempo en el transcurso de la interacción, siendo la atención del maestro un recurso escaso, incidió en la posibilidad que la docente estuviera presta a atender algunas de las necesidades y particularidades del lenguaje oral de sus estudiantes, propias de la etapa preescolar, como es la productividad morfológica a través del control de varios morfemas gramaticales como en desinencias de plural y posesivo, en sustantivos o en la adquisición de verbos irregulares (Berko, 1958; Cazden, 1968; Ervin, 1964), que aunque aún se presentan con errores en esta edad, requieren de correcciones y atención inmediata, principalmente del adulto al niño y que le permiten ganar experiencia lingüística.

Sin embargo, al comparar algunos de los planteamientos hechos por Cook- Gumperz Y Gumperz (1982) respecto al discurso en el aula al decir que el lenguaje escolar es descontextualizado; para el grupo de estudiantes y la docente de esta investigación no aplicarían del todo dichas afirmaciones

(por lo menos para las secuencias didácticas analizadas), puesto que en el análisis del contexto de las acciones comunicativas se demostró todo lo contrario, el habla de la docente, los mensajes y enunciados planteados para los estudiantes fueron de continua relación con su entorno, a través de la comprensión, interés, respuestas y las diversas expresiones orales al escuchar, atender y participar frente a los enunciados de la docente. Dichas participaciones, fueron principalmente espontáneas, al contrario de lo planteado por Destefano, Pepinsky, & Sanders (1982) y Mehan (1979), quienes afirmaban que los comentarios espontáneos de los alumnos son relativamente poco frecuentes en la edad preescolar en interacciones con docentes, quienes como figuras de autoridad, determinan la distribución de los turnos conversacionales y se dirigen específicamente a algunos alumnos, siendo la mayoría de de sus comentarios en respuesta directa a preguntas del docente. Al respecto, las premisas de Cherry (1978) sostenían que en los intercambios comunicativos en el aula, los docentes tienden a solicitar más información a aquellos alumnos a los que consideran más capaces desde el punto de vista comunicativo. En esta investigación se encontraron situaciones que demostrarían lo opuesto, la docente tuvo intercambios conversacionales y solicitó la participación de estudiantes que reconocía con dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, al contrastar dichas situaciones en las secuencias didácticas, con su opinión en las entrevistas, se reconoció que estas intervenciones fueron intencionadas, buscando oportunidades que permitieran el desarrollo de lenguaje oral de todos los estudiantes.

Los resultados encontrados permiten establecer algunas diferencias entre las percepciones de la docente por su labor y lo observado en las secuencias didácticas. Al respecto, se denota cierto grado de subestimación de la docente por su práctica en aula. No identifica con facilidad algunas de sus fortalezas en el intercambio de acciones con los estudiantes.

Algunas de las apreciaciones del análisis del contexto de las interacciones podrían ser un tanto subjetivas por parte de la investigadora, por eso en el trascurso de la investigación se optó por



conocer la opinión de la docente frente a situaciones presentadas, para así llegar a afirmaciones más cercanas a realidades en hechos sociales protagonizados por participantes activos (López, 2008). Por ende, fueron pertinentes las entrevistas a la docente. Con la primera se pudo conocer si había estudiantes con algún tipo de dificultad en el lenguaje oral, repercutiendo en la descripción del contexto de algunas situaciones presentadas en las interacciones. Con la segunda se pudo generar un análisis más crítico que subjetivo contando con la opinión de la docente después de la toma de datos.

Esta investigación permitió evidenciar cómo en el entorno escolar la comunicación una vez más surgió como hecho social a través de interacciones comunicativas dinámicas que generan disponibilidad de participación e identificación con un colectivo que refleja agrado en el contexto inmediato en que se encuentran (Raga, 2005).

De esta forma se analizó cómo surgieron las interacciones comunicativas de una docente y sus estudiantes en relación con características del lenguaje oral en un aula de clase de preescolar del IED Unión Europea.

## **6. Limitaciones, proyecciones y recomendaciones de la investigación**

### **Limitaciones**

El análisis efectuado fue colectivo, dando en su mayoría generalidades grupales y no individuales de los estudiantes, con ciertas excepciones que permitieron hacerlo por la participación involucrada. Es bastante comprometedor y complejo asumir los resultados de la investigación a todos y a cada uno de los estudiantes.

No se pudo transcribir todas las interacciones conversacionales entre estudiantes, al ser simultáneas entre ellos en algunos de los numerales de la estructura de participación, fue complejo diferenciar las intervenciones, mensajes y enunciados emitidos por cada uno.

### **Proyecciones**

Para futuras investigaciones relacionadas con esta investigación se podría analizar el apoyo institucional, distrital y nacional con el que cuentan las docentes de preescolar para hacer su labor más enriquecedora a los estudiantes y no limitar campos de responsabilidad o posibilidad en el desarrollo de lenguaje oral de los estudiantes a través de interacciones aún más favorecedoras a las analizadas.

Valdría la pena hacer procesos investigativos comparativos con los instrumentos de recolección y análisis de información planteados en este documento, en los niveles de educación siguientes al preescolar –básica primaria, básica secundaria y educación media–, y así conocer diferencias en las dinámicas presentadas en interacciones comunicativas cotidianas entre docentes y estudiantes de los distintos niveles de formación y desarrollo de la educación en un contexto determinado.

### **Recomendaciones**

Es importante que desde la labor pedagógica en la docencia en preescolar se generen estrategias que permitan impulsar mayores habilidades tanto conversacionales como narrativas en procesos discursivos de los estudiantes como parte del desarrollo de su lenguaje oral.

En la etapa preescolar hay una tendencia a disminuir las Hiperregularizaciones o sobregeneralizaciones hechas por los estudiantes en el desarrollo del lenguaje oral, por ende, la función como docentes de este nivel está cada vez más comprometida a que su productividad morfológica (una de las principales dificultades a esta edad) cuente día a día con más recursos y más apoyo para evitar adquisiciones tardías de lenguaje.

Con el grupo de estudiantes de la investigación se sugeriría ampliar actividades que desarrollen habilidades discursivas narrativas, involucrando interacciones de tribuna –siendo ellos los protagonistas– que les permitan mayor producción de habla al relatar una historia, reconocer sucesos o contenidos específicos; así como comenzar ejercicios de modulación del tono de voz y manejo corporal al dirigirse a un público, prestos en esta clase de interacciones.

En oportunidades de participación y atención individual docente-estudiante, como las ocurridas en las interacciones analizadas, cabe la posibilidad de conocer y vincular estrategias que permitan mejoras al lenguaje oral de estudiantes con dificultades, previo interés de la docente con asesoría de especialistas o conocedores de dicho campo, permitiendo establecer alianzas interdisciplinarias con apoyo institucional.

Se sugiere más apoyo de especialistas con conocimientos en adquisición y desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas en edad preescolar, ya que como lo manifiesta la docente en las entrevistas, la institución no cuenta con especialistas en este campo y la labor pedagógica a esta edad es muy dispendiosa.

Los sistemas de clasificación empleados para el análisis de datos, conforme las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos en cada fase de la investigación, pueden servir como

insumo metodológico para investigaciones afines al análisis de interacciones comunicativas, ya sea relacionadas con el lenguaje o con otros campos de aprendizaje y desarrollo en distintos niveles de formación en entornos académicos.

## Bibliografía

- Alliende, F., & Condemarín, M. (1997). *De la asignatura de Castellano al área del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Bajtin, M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* , 164.
- Barragán, G. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Berko, J. (1958). *The child's learning of english morphology*. New York: P. H. Mussen (Ed.).
- Bertsch, K., Houlihan, D., M.A, L., & C.A, P. (2009). Teachers`commands and their role in preschool classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 133-162.
- Borjas, B. (2006). *Lenguaje y pensamiento*. Caracas: Maria Bethencourt y Emanuele Amodio.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L
- Cazden, C. B. (1968). *The acquisition of noun and verb inflections*. *Child development*. New York : K. Sylva.
- Cherry, L. (1978). *Asociolingüistic approach to the study of teacher expectations*. Discourse processes.
- Cencillo, L. (1973). *Terapia, lenguaje y sueño*. Madrid: Manuscritos.
- Cicourel, A. (1979). *La sociología cognitiva*. París: Universitario de Francia.
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula*. Madrid : Alianza.
- Cook-Gumperz, J., & Gumperz, J. (1982). *Communicative competence in educational perspective*. New York: Wilkinson .
- Damhuis, R., & de Blauw, A. (2008). High quality interaction in the classroom. A focus for. *LI Educational Studies in Language and Literature* , 107-126.
- Destefano, J., Pepinsky, H., & Sanders , T. (1982). *Discourse rules for literacy learning in a classroom*. New York: Wilkinson Ed.
- Deunk, M., Berenst, J., & de Glopper, K. (2013). Compartir libros en muchas formas al inicio de la escuela: un microanálisis de interacción profesor-niño. *Diario de alfabetización de la primera infancia* , 242 - 270.
- Ervin, S. M. (1964). *Imitation and structural change in children`s language*. Cambridge: MA: Mit press.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxico: Siglo XXI.
- Flanders, N. (1984). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Goffman, E. (1980). *La presentación del yo en la vida cotidiana*. Nueva York: Anchor.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiòtica social*. Bogotá.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jacobson, R. (1971). *Modelos de comunicaciòn y funciones del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Jorques, D. (2004). *Comunicación y lenguaje*. Valencia: Tirant Lo blanch.
- Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología*. Barcelona: Gedisa.

- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Màs allà de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza editorial.
- López, S. (2008). *Cara a cara: el poder en las interacciones comunicativas*. Medellín: Fondo editorial Uniersidad EAFIT.
- Maratsos, M. (1982). *The child`s construction of gramatical categories*. In E. Warner & L. R. Gleitman. *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Maratsos, M., & Chalkley, M. A. (1980). *The internal language of children`s syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories*. New York: K. E. Nelson Ed.
- Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- McCarthy, D. (1993). *Un manual de la psicología infantil*. Nueva york: Rusell y Rusell/ Atheneum publishers .
- Medina, R. A. (1989). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid: Cincel.Kapelusz.
- MEN. (2002). *Estatuto de profesionalización docente*. Bogotá.
- MEN. (1998). *serie lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University press.
- Mercer, Neil. 1997. *La construcción guiada del conocimiento*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Mesa, M. (2013). *Los problemas de la articulación del lenguaje en los niños*. Obtenido de <http://suite101.net/article/los-problemas-de-articulacion-dellenguaje-en-los-ninos-a20343#.U38lifl5OM4>.
- Mireya, C., Olave, G., & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Montealegre, R., & Forero, L. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. Acta Colombiana de psicología , 25-40.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura tecnologías de la palabra*. México: Fondo de la cultura económica.
- O' Sullivan, T; Harley, J y otros. 1997. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Santiago de Chile: Frasis.
- Piaget, J. (1988). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I*. Madrid: Istmo
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- Pratt, M., Scribner, S., & Cole , M. (1977). *Children as teachers: Developmental studies of instructional communication*. Child development
- Rojas, Y. (2010). *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sant'anna, F. M. (1982). *Microenseñanza y habilidades técnicas del profesor* . Bogotá: McGraw Hill Latinoamericana S.A.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Grao.
- Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University press.
- Seefeldt, C. (2006). *Early Education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School*. Wasik: Pearson Education.
- Sepúlveda, F. (10 de mayo de 2008). *castellaneate.blogspot*. Recuperado el 2014, de [castellaneate.blogspot.com/2008/05/lectura-inferencial.html](http://castellaneate.blogspot.com/2008/05/lectura-inferencial.html).
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). *The development of communication skills: Modifications in the*



*speech of young children as a function of listener*. Monographs of the society for research in child development, 38 (5, serial N. 152).

Shulman, L. (1986). *Paradigmas y programas en el estudio de enseñar. Una perspectiva contemporánea*. Nueva York: Mac Millan.

Snow, C. (2012). Alfabetización y lenguaje: relaciones durante los años preescolares. *Harvard educational review* , 165 - 189.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires Amorrortu Editores.

Van Dijk, T. (2001). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Càtedra.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

## **Anexos**

### Anexo 1

#### Entrevista individual semiestructurada N. 1 a la docente

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Propósito de la entrevista: Conocer la percepción del docente frente al desarrollo del lenguaje oral de preescolares y las posibles interacciones comunicativas usadas para favorecer el lenguaje oral de sus estudiantes.

Confidencialidad: La información suministrada por la docente a partir de esta entrevista y durante toda la investigación será completamente confidencial y anónima. Para efectos de lo mencionado, las dos docentes participantes de esta investigación se llamarán docente 1 (grupo 1) y docente 2 (grupo 2) en la transcripción de datos recolectados. Se garantiza que la información será para uso exclusivo de la investigación a realizar y por lo tanto no podrá ser usada con ningún otro fin.

#### Preguntas

1. ¿Qué edades cumplidas tienen sus estudiantes?
2. ¿Considera que el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes está acorde a su edad? ¿Por qué?
3. ¿Tiene estudiantes con dificultades o necesidades especiales -diagnosticadas o notorias- en el desarrollo del lenguaje oral? de ser así, ¿Qué tipo de dificultades o necesidades presentan?
4. ¿Lleva algún plan específico de seguimiento o mejoramiento para dichas dificultades o necesidades? ¿Cuál?
5. Desde el proyecto de aula, ¿Qué estrategias plantea para desarrollar el lenguaje oral de sus estudiantes?
6. ¿Cree que recursos como espacios, ambientes o materiales con los que usted cuenta facilitan interacciones comunicativas con sus estudiantes?
7. ¿Cómo interactúa con sus estudiantes para estimular en ellos el lenguaje oral?
8. ¿Ha tenido dificultades para generar situaciones pedagógicas que beneficien el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes?
9. ¿Hay alguna actividad académica o recreativa que generara impacto en el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes?
10. ¿Le gustaría comentar u opinar algún aspecto relevante en el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes que complementa, precise o no se haya tenido en cuenta en esta entrevista?

Reiterando la confidencialidad de la información suministrada por usted, como investigadora agradezco su colaboración, disposición y respuesta a la misma.

## Anexo 2

Ficha para la observación de interacciones comunicativas en secuencias didácticas

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_

Docente: \_\_\_\_\_

Hora de finalización: \_\_\_\_\_

### I. Contexto

#### 1. Contexto físico

- d. Densidad (alumnos /espacio)
- e. Distribución espacial de los participantes
- f. Condiciones de trabajo (ruido, iluminación, etc.)
- g. Material (características, organización y accesibilidad).

#### 4. Contexto temporal

- a. Ubicación en el calendario escolar anual
- b. Ubicación en el horario escolar semanal
- c. Ubicación en el horario escolar diario

#### 5. Contexto institucional

- a. Proyecto del Ciclo
- b. Proyecto de aula
- c. Situación de aprendizaje

### II. Desarrollo de la actividad \*

Identificación y caracterización global de las diferentes partes o segmentos de la actividad

- a. Intenciones y objetivos de la docente
- b. Contenidos escolares trabajados
- c. Inicio, desarrollo y fin de la actividad

### III. Interacciones comunicativas presentadas durante la actividad

#### 1. Tipo de interacción

- a. deambulatorias
- b. de contactos
- c. encuentros conversacionales
- d. representaciones tribuna
- e. celebraciones sociales

#### 2. Modo en que se presentó la interacción, características, procesos y dimensiones

#### IV. Enunciados

1. Enunciados relevantes del docente en relación con el lenguaje oral de los estudiantes en la interacción comunicativa.

---

---

---

- a. marco
- b. intenciones
- c. comprensión acciones de los estudiantes

2. Enunciados, participación y/o acciones de los estudiantes como respuesta a el ó los enunciados del docente

\* Adaptado de: Coll, C. (1998). Pauta per a l'observació i anàlisi dels processos instruccionals: una proposta integradora. A C. Coll (Coord.). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Anexo 3

Rejilla N. 1 Rejilla de identificación tipos de interacciones presentadas en la secuencia didáctica N.1

Momento: Identificación interacción, según clasificación Goffman, más relacionada con el lenguaje oral de los estudiantes

Sesión N. \_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Docente: \_\_\_\_\_

Segmento de interacción (SI)	Estructura de participación (EP) (Patrón dominante de actuaciones)	Mensajes (Msj)	Tipo de interacción Presentada
SI 1. Aporte Información inicial			
SI 2. Desarrollo actividad			
SI 3. Socialización			
SI 4. Cierre Actividad			
Interacciones comunicativas más relacionadas con el lenguaje oral de los estudiantes: _____			

Adaptado de: Coll, y Onrubia (1994). Modelo para el análisis empírico de la interactividad. Citado por Colomina, Onrubia, & Rochera, (2001)

Anexo 4

Rejilla N. 2 Rejilla enunciados, acciones comunicativas, contexto y signos de adquisición de lenguaje en las interacciones comunicativas

Momento: Descripción de interacciones comunicativas más relacionadas con el lenguaje oral de los estudiantes

Sesión N. \_\_\_\_\_

Interacciones comunicativas predominantes: \_\_\_\_\_

SI-EP	Enunciados	Acciones comunicativas	Contexto	Respuesta lenguaje oral estudiantes

Adaptado de: Rojas, Y. (2010) Rejilla de análisis conversacional. Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. Bogotá Universidad Nacional de Colombia.

## Anexo 5

### Formato para evaluar entrevistas cualitativas, basado en Creswell (2005)

1. ¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado? (quieto, confortable, sin molestias).
2. ¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿afectaron las interrupciones el curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?
3. ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?
4. ¿Funcionó la guía de entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?, ¿qué puede mejorarse de la guía?
5. ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
6. ¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?
7. ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?
8. ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿se introdujeron sesgos?
9. ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
10. ¿Su comportamiento con el entrevistado o la entrevistada fue cortés y amable?
11. ¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa?, ¿cuál?, ¿afectó esto la entrevista?, ¿cómo?
12. ¿Fue un entrevistador activo?
13. ¿Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado?, ¿esto afectó?, ¿de qué manera?





## **Anexo 7**

Entrevista individual semiestructurada N. 2 a la docente

Fecha:

Lugar:

Entrevistador:

Entrevistado:

Propósito de la entrevista: Hacer una retroalimentación entre la docente y el proceso de investigación, reconociendo características del contexto en el que se desarrollaron las interacciones comunicativas, desde la perspectiva de la docente como protagonista de éstas.

Confidencialidad: La información suministrada por la docente a partir de esta entrevista y durante toda la investigación será completamente confidencial y anónima. Para efectos de lo mencionado, la docente participante de esta investigación se identificará como docente del grupo sin acudir a su nombre en la transcripción de datos recolectados. Se garantiza que la información será para uso exclusivo de la investigación a realizar y por lo tanto no podrá ser usada con ningún otro fin.

### **Preguntas**

Después de observar apartes del video de la secuencia didáctica grabada y leer la transcripción de los enunciados presentados por favor responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué situaciones que requieran posible intervención docente frente al lenguaje oral de los estudiantes detecta en las interacciones presentadas en el video?

2. ¿Por qué cree que no dio atención a las dificultades en la producción de habla de estos estudiantes?
2. ¿De ser de su interés, qué acciones hubiera realizado frente a estas?
3. ¿Sabe ud si el colegio cuenta con personal especializado que apoye su labor frente a este tipo de situaciones?
4. ¿Conoce las redes de apoyo local, distrital y nacional a las que podría acudir para dar atención a dificultades en lenguaje oral de sus estudiantes? De ser así, ¿ha hecho uso de estas?
5. ¿Cree que es valioso tener en cuenta procesos de retroalimentación en su labor pedagógica a través de análisis de acciones e interacciones con sus estudiantes? ¿Por qué?
6. ¿Qué aporte le podría dejar para su desempeño profesional el reconocimiento de situaciones y acciones comunicativas en su labor diaria presentadas en esta investigación?
7. ¿Cree pertinente cambiar alguno de sus actos o actitudes vistas en las interacciones comunicativas presentadas, en pro del desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes?
8. ¿Como docente de preescolar qué actos considera pueden ser más oportunos en las interacciones comunicativas cotidianas con sus estudiantes, buscando un adecuado desarrollo del lenguaje oral de ellos?

Reiterando la confidencialidad de la información suministrada por usted, como investigadora agradezco su colaboración, disposición y respuesta a la misma.

## **Anexo 8**

Lista de comprobación de signos de adquisición del lenguaje oral de preescolares \*

1) Le gusta comunicarse

a. Es seguro al hablar

b. le gusta expresar y verbalizar las intenciones comunicativas

2) Se comunica con la docente

a. entiende lo que le dice la docente y su significado

b. se expresa por si mismo lo más claramente posible

3) Participa activamente en la conversación

a. aprovecha la oportunidad para hablar por su propia cuenta

b. continúa hablando porque alguien está escuchando

c. toma turnos y se expande en estos

d. da respuestas amplias a preguntas abiertas

e. responde por cuenta propia al enunciado de la docente

4) Contribuye al contenido de la conversación

a. continúa expresando y verbalizando intenciones comunicativas

b. utiliza el apoyo de la docente para expresar su significado (negociación del significado)

c. usa y expresa un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)

d. se expande en el contenido

5) Hace uso de la retroalimentación

a. continúa verbalizando intenciones comunicativas y hace uso de la retroalimentación de la docente (en un momento posterior)

b. contribuye de una manera bien estructurada

c. se involucra en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente

d. acepta la interpretación de la docente y hace uso de ella (en un momento posterior)

\*Traducido del check LIST List observation child part A (Damhuis & de Blauw, 2008)

## Anexo 9

### Análisis de Información Rejillas 1 y 2 de la Secuencia Didáctica N. 1

#### 1. Análisis de Información Rejilla 1

El análisis de esta rejilla se realizó en 2 niveles: descriptivo e interpretativo. En el nivel descriptivo se especificó la información de cada una de las columnas presentadas en la rejilla –Segmento de interacción (SI), Estructura de participación (EP), Mensajes y Tipo de interacción comunicativa presentada–. En el nivel interpretativo se detalló cómo surgieron los tipos de interacciones en la sesión, qué características presentan y cómo se desarrollan las funciones comunicativas en éstas. Buscando un análisis más completo de la información contenida en esta rejilla se acude nuevamente a la visualización de los datos en el video complementando la información, por ejemplo, con el análisis de la comunicación no verbal.

#### Nivel descriptivo

- *Columna 1. Segmentos de interacción SI*

Esta columna presenta la división general en la que se estructura la secuencia didáctica conforme el desarrollo de las interacciones presentadas. La Secuencia didáctica analizada se divide en 4 segmentos de interacción: SI 1 Aporte información inicial, SI 2 Desarrollo actividad, SI 3 Socialización y SI 4 Cierre.

- *Columna 2 Estructura de participación (patrones dominantes de actuaciones)*

Esta columna determina las diferentes formas en que actúan comunicativamente la docente y los estudiantes, descritos en una estructura que establece el orden de participación de los protagonistas de la interacción. Los patrones presentados son: dar

explicaciones e instrucciones, narrar hechos y contenidos, inducir y permitir la participación de los estudiantes, hacer uso de material de apoyo, observar, atender y escuchar, distraerse, responder verbalmente, hacer intervenciones orales espontáneas e inducidas, seguir instrucciones, hablar entre pares y/o con la docente.

Los segmentos de interacción SI 1 Aporte de información inicial y SI 4 Cierre presentan una estructura de participación con un solo patrón dominante de actuaciones tanto de la docente como de los estudiantes. Por parte de la docente, el patrón presentado es explicar, y de los estudiantes, el patrón presentado es: atender y escuchar. Aunque en el SI 4 la atención de algunos estudiantes disminuye y presentan un leve patrón de distracción.

El segmento de interacción SI 2 Desarrollo de la actividad presenta una estructura de participación con 9 patrones dominantes de actuación. El SI 3 Socialización contó con 2 patrones. Los patrones dominantes de actuación de la docente son: dar explicaciones, instrucciones, narrar hechos y contenidos, inducir y permitir la participación de los estudiantes, hacer uso de material de apoyo. Los patrones dominantes de actuación de los estudiantes son: atender y escuchar a la docente, hacer intervenciones orales espontáneas e inducidas, seguir instrucciones, comunicarse con la docente y con sus pares.

Conforme a la cantidad de patrones dominantes de actuación presentados en cada segmento de interacción, se puede establecer que el segmento 2, desarrollo de actividad, es el más dinámico en toda la sesión, hay intercambios de actuaciones con respuestas más continuas que en los demás segmentos.

Las estructuras de participación encontradas permiten determinar una estrecha vinculación entre las formas de actuar de los estudiantes con las formas de actuar de la docente. Las primeras son en la mayoría de veces en respuesta espontánea o inducida a lo que la docente, en el rol de guía en el contexto del aula, genera situaciones colaborativas

para el desarrollo de la actividad. Como ejemplo de ello tenemos el numeral 1 de la estructura de participación del segmento de interacción 2, donde la docente permite la anticipación y continuidad en una historia narrada y hace preguntas al grupo, a lo cual algunos estudiantes responden colectivamente.

Los segmentos de interacción que presentaron estructuras de participación oral de los estudiantes son el SI 2 Desarrollo de la actividad y SI 3 Socialización. En el SI 2 se aprecian dichas intervenciones en los patrones dominantes de actuación numerales 1, 3, 5, 6 y 8. En el SI 3 en los numerales 1 y 2. Dichos segmentos de interacción y numerales de las estructuras de participación son entonces los que se tendrán en cuenta para la transcripción de los enunciados en el segundo momento en la rejilla 2. Los segmentos de interacción SI 1 Aporte información inicial y SI 2 Cierre presentaron estructuras de participación oral solamente de la docente.

- ***Columna 3 Mensajes***

En la tercera columna de la rejilla se muestran de manera general los mensajes que se transmiten entre la docente y los estudiantes durante la secuencia didáctica analizada, según la estructura de participación de la columna anterior. A cada numeral de dicha estructura le corresponden uno o varios mensajes emitidos en el transcurso de cada interacción. Dichos mensajes muestran cohesión general en las historias narradas y explicaciones dadas, hay un hilo conductor en éstas mostrando coherencia en el tema tratado, la participación tanto de estudiantes como de la docente siempre hace referencia al tema planteado. Los mensajes muestran que hay un previo reconocimiento del contenido de la secuencia didáctica y que es de plena relación al contexto de los estudiantes.

- ***Columna 4 Tipo de interacción presentada***

En la columna 4 se establece qué tipos de interacción comunicativa, de acuerdo a la clasificación hecha por Goffman, se identifican en los patrones dominantes de actuación y los mensajes generales vinculados a éstas (columnas 2 y 3).

En la secuencia didáctica analizada se presentan tres de los cinco tipos de interacciones planteadas por Goffman: De contacto, de tribuna y conversacional. Las interacciones de contacto se generan en el segmento de interacción SI 1 Aporte información inicial, en el SI 2 Desarrollo actividad Estructura de participación (EP) numeral 9 y en el SI 4 Cierre. Las interacciones conversacionales se presentan en el SI 2 EP numerales 1, 3, 5, 6 y 8 y en el SI 3 Socialización EP numerales 1 y 2. Las interacciones de tribuna surgen en el SI 2 EP numerales 1, 2, 4, 5, 6, 7 Y 8. Lo anterior permite establecer que la interacción que menos surgió fue la de contacto, mientras que las conversacionales y de tribuna se presentaron en igual cantidad de veces según las estructuras de participación de los segmentos de interacción. Las interacciones comunicativas más relacionadas con el lenguaje oral de los estudiantes son las conversacionales. Los mensajes en estas interacciones muestran más participaciones orales de los estudiantes que en las de tribuna y de contacto.

Los segmentos de interacción que presentaron estructuras de participación oral de los estudiantes son el SI 2 Desarrollo de la actividad y SI 3 Socialización. En el SI 2 se aprecian estas intervenciones en los patrones dominantes de actuación numerales 1, 3, 5, 6 y 8. En el SI 3 en los numerales 1 y 2. Dichos segmentos de interacción y numerales de las estructuras de participación son entonces los que se tendrán en cuenta para la transcripción de los enunciados en el segundo momento en la rejilla 2. Los segmentos de interacción SI 1 Aporte información inicial y SI 2 Cierre presentaron estructuras de participación oral solamente de la docente.



No se presentan interacciones deambulatorias, es decir acercamientos rápidos o poco profundos entre la docente y los estudiantes. Aunque en un aula de clase los encuentros son frecuentes y algo repetitivos conforme la ritualidad que envuelve el contexto en el que se despliega, desde que inicia la secuencia didáctica analizada, la docente comienza con una interacción de respuesta inmediata a través de escucha y atención del grupo al que se dirige.

Tampoco se generan interacciones de celebraciones sociales, si bien las dinámicas en una aula de clase parecieran tener características de éstas al establecerse como una reunión de individuos con un objetivo de participación común, admitidos de forma controlada a través de la inscripción y matrícula en la institución educativa como contexto global, ya en el contexto local, el salón de clase, la participación no es auspiciada ni se hace en honor a una circunstancia especial ni requiere formas oficiales de proceder. En la secuencia didáctica analizada no se presentó ningún evento que promoviera alguna de las situaciones planteadas anteriormente, lo que hace descartar este tipo de interacción en el análisis.

### **Nivel interpretativo**

En el Nivel interpretativo se detalla cómo surgieron los tipos de interacciones en la sesión, de contacto, de tribuna y conversacional, qué características presentan y cómo se desarrollan las funciones comunicativas en éstas.

- ***Interacciones de contacto***

La secuencia didáctica N. 1 inicia en el segmento de interacción SI 1 Aporte información inicial, con una interacción de contacto que, aunque es corta y no implica respuestas orales si genera reacciones a través de los actos verbales y no verbales de la docente.

Mediante la copresencia física la docente se coloca frente a sus estudiantes en espera de una respuesta iniciando la clase. Informa qué harán en la sesión. La respuesta de los estudiantes al mensaje es receptiva, reflejada en su actitud de atención y escucha. En esta interacción se observan las funciones de la comunicación referencial, poética y fática. En la referencial al parecer el mensaje transmitido por la docente da información verídica que corresponde a lo que va a efectuar en el transcurso de la clase, éste parece ser comprensible para los escuchas, no se observan gestos de desconcierto o asombro por parte de ellos. En la función fática se establece una conexión entre la docente y los estudiantes a través del lenguaje verbal y no verbal. Con el lenguaje verbal la docente comienza a centrar la atención de los estudiantes con su voz. Con su cuerpo, al acercarse y alejarse del material didáctico, por ejemplo, los estudiantes le buscan con la mirada. La función poética de la comunicación se establece al comenzar la transmisión de mensajes orales con una palabra de afecto a los estudiantes “mis amores” creando canales de acercamiento con ellos.

En el segmento de interacción SI 2 numeral 9 la interacción se construye desde una instrucción y una afirmación dada por la docente generando respuestas no sólo de comprensión y obediencia, sino que también permite expresiones emocionales vinculadas al significado de lo que escuchan los estudiantes. Así pues, se comparten mensajes y respuestas, confirmando una vez más los planteamientos de Goffman al decir que no sólo participa de la interacción quien tiene el turno de habla sino también quien atiende y escucha, reinterpretando la comunicación en una interacción comunicativa como hecho social y no sólo de lengua en el tejido que confiere el entorno escolar a sus participantes.

En el SI 4, la interacción comunicativa de contacto presentada es más corta que las anteriores, establece mensajes breves y precisos. En esta la actitud de algunos estudiantes varía un poco, de estar prestos y atentos durante el desarrollo y socialización

de la actividad (SI 2 y 3) pasan a mirar y manipular elementos de su alrededor –vale aclarar que es sólo una minoría–, el resto atienden a las indicaciones de la docente. No se observan respuestas de impacto emocional o verbal por parte de los estudiantes, a diferencia de la interacción en el segmento descrito anteriormente. La intención principal de la docente como acto ilocutivo en la comunicación –dar a conocer a los estudiantes una información de la siguiente clase– no genera actos de habla en los estudiantes, sólo de escucha. Al parecer la constancia de su interés estuvo enmarcada principalmente en los segmentos de desarrollo y socialización.

Al cierre de la sesión, la docente continúa con una expresión gestual que transmite alegría –una sonrisa y miradas que siguen el comportamiento de sus estudiantes– reflejando empatía con el grupo que atiende desde el inicio hasta la culminación de la actividad y una forma muy pertinente de terminar una clase asumiendo el rol de guía y dinamizadora de intercambios de actuaciones entre ella y sus estudiantes.

- ***Interacciones de tribuna***

Las interacciones de tribuna se desarrollan sólo en el segmento de interacción SI 2 Desarrollo actividad. En éstas la protagonista es la docente al presentar narraciones, explicaciones, ideas y reflexiones del tema a los estudiantes, quienes le rodean actuando como espectadores, sin embargo, la interacción genera herramientas para que ellos dejen de participar de forma meramente indirecta como lo plantea la descripción de esta clase de interacción y por el contrario, se involucren de tal forma que no sólo se avisan como escuchas atentos y receptivos a una temática de su interés sino que generen respuestas orales inmediatas y espontáneas.

En la estructura de participación numeral 1, la intervención de la docente como protagonista al dar el primer mensaje de contenido frente a un auditorio que le atiende es

corta, sin embargo, se observa reciprocidad al comenzar a introducir su discurso asumiendo el rol de docente con interés en una temática, pero atendiendo las respuestas que genera su mensaje en los estudiantes.

En los numerales 2, 4 y 7 donde sólo se presentan interacciones de tribuna y no hay intervenciones orales de los estudiantes, la docente establece una conexión directa con ellos no sólo con los mensajes verbales sino también con los no verbales. Hay un intercambio de acciones a través de palabras de la docente, miradas mutuas entre ella y los estudiantes, posiciones corporales que podrían reflejar comodidad con la situación desarrollada, comunicación gestual que mantiene la atención del auditorio, desplazamientos de acercamiento y distanciamiento tanto a los recursos utilizados para las explicaciones como a los estudiantes.

En los numerales 5, 6 y 8, las interacciones de tribuna son apertura o cierre a interacciones conversacionales, los aportes de contenido, ideas y reflexiones que hace la docente en sus mensajes incentivan la participación de los estudiantes. El uso que hace de un recurso material despierta el interés visual y auditivo en los niños y niñas; a la par que oyen a la docente observan imágenes que representan lo escuchado y generan respuestas con gestos, actitudes y palabras.

No se plantean interacciones de tribuna donde los protagonistas sean uno o varios estudiantes, a cambio de esto, cada vez que finaliza una interacción de tribuna en la estructura de participación, ésta se convierte en apertura del otro tipo de interacción más presentado, la conversacional, se generan intercambios de mensajes, acciones y respuestas. Esto muestra una estrecha relación entre estas dos interacciones y a su vez que el rol característico del docente como conocedor y controlador del conocimiento se convierte en un intercambio de acciones sociales donde los dos agentes vinculados –

docente y estudiantes– tienen igual posibilidad de participación e integración en el contexto de desarrollo en el que se encuentran.

El contexto como función referencial de la comunicación en las interacciones de tribuna presentadas es comprensible para los estudiantes, aborda hechos sociales referentes para ellos y en los cuales habían sido partícipes; por un lado, la conceptualización previa de la docente en clases anteriores y por el otro, la construcción de un tema y un recurso visual –mural con fotos de visitas a sitios de Bogotá de los niños con sus padres–, lo anterior hace que los estudiantes se sientan identificados e interpreten la información dada por la docente de una manera clara.

En la función fática que establece la comunicación entre la docente y los estudiantes en este tipo de interacción, se observa un canal de conexión sin ningún tipo de imposición o presión para despertar la atención de quienes escuchan, permaneciendo atentos y dispuestos a intervenir. Esto se podría deducir no sólo por los mensajes orales, sino también al analizar signos gestuales y corporales tanto de la oradora, la docente, como de los escuchas. Mientras ella mantiene la mirada fija y atenta en sus estudiantes, variando sus posturas, gestos corporales y faciales, siempre frente a ellos, moviendo sus manos como señales que marcan el ritmo en su discurso; los estudiantes transmiten mensajes de tranquilidad, pero a la vez de disposición para atender, escuchar y participar. Se ubican frente a la docente, conservando la mirada hacia ella, la mayoría mantienen el cuerpo apoyado en la silla sin mostrar cansancio o inconformidad al escucharla.

El código lingüístico que usa la docente, como función metalingüística, en las interacciones de tribuna es común en su totalidad entre ella y los estudiantes. Se denota una función emotiva al transmitir su discurso, conforme narra o da explicaciones, los gestos de su rostro cambian o se adaptan según el enunciado transmitido. Parece haber efectividad en su discurso, como función retórica de la comunicación, la manera en que

lo construye, organiza y transmite es receptiva para sus estudiantes, quienes muestran actitudes y respuestas no verbales similares a las de ella –sonrisas, respeto al otro a través de la escucha, posiciones corporales de atención, miradas directas con la cabeza hacia arriba, entre otras– y verbales –en las interacciones conversacionales–.

Las interacciones comunicativas de tribuna para la secuencia didáctica analizada demuestran que aunque no fueran los estudiantes los protagonistas de éstas, ni hubiera expresión de mensajes orales de parte suya, sí se incentivan habilidades para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas participantes como espectadores, a través de la escucha y comprensión de un discurso distinto al suyo, en un contexto global y local de relación para ellos, adaptándose al reconocimiento y adquisición de vocabulario de contenido diverso para incentivar producciones de habla espontáneas y referenciales inmediatas o a futuro –expresadas en el otro tipo de interacción comunicativa, la conversacional–, bajo la conexión de un ambiente cómodo, agradable y atractivo para suscitar intercambios de acciones verbales y no verbales mediados por un guía, la docente, quien inmersa e involucra en el tema a sus estudiantes de una forma completamente recíproca.

- ***Interacciones conversacionales***

Las interacciones conversacionales se dan entre docente – grupo de estudiantes, docente - estudiante y entre estudiantes. Estas se dan como acciones conjuntas llevadas a cabo por el grupo de estudiantes y la docente en mutua coordinación siguiendo un tema común – El centro de Bogotá y su río Vicachá –. Aunque no hay una organización formal para el desarrollo de las conversaciones, si siguen algunas normas o reglas menos estrictas y propias del contexto escolar en el que los roles de los participantes se ven marcados en los procesos conversacionales. Al respecto, los factores que se tienen en cuenta para este

análisis son: apertura y cierre de conversaciones, turnos de habla, negociaciones de temas e identificación de participantes y no participantes (Carroll, 2006).

### ***Interacciones conversacionales docente-grupo de estudiantes.***

*Apertura y cierre:* En las interacciones conversacionales entre la docente y el grupo de estudiantes la apertura de estas las conversaciones, en su mayoría, es establecida por ella –En 6 de los 7 numerales de la estructura de participación donde se dio este tipo de interacción (SI 2 numerales 1, 3, 5, 6. SI 3 numerales 1 y 2) –. Como se especificó en el análisis de las interacciones de tribuna, en ciertas ocasiones, éstas dan inicio a algunas de las conversaciones, donde al finalizar un breve discurso de narraciones, explicaciones, ideas o sugerencias, la docente inicia un intercambio de acciones conversacionales a través de preguntas, enunciados por completar, solicitud de comentarios o acercamientos a los estudiantes. En otras ocasiones, la docente da inicio a la conversación sin previa representación de tribuna. En algunas conversaciones, son los estudiantes quienes dan apertura a éstas con preguntas o comentarios frente a lo escuchado –1 de los 7 numerales de la estructura de participación (SI 2 numeral 8) –. No se identifican períodos cortos de silencio o períodos de confusión en las conversaciones presentadas. La apertura de las conversaciones ya sea por parte de la docente o de los estudiantes es casi inmediata, los estudiantes todo el tiempo están prestos a iniciar, responder o seguir el hilo de las conversaciones. La docente mantiene una actitud comunicadora de interés, seguridad y claridad, iniciando así acciones conversacionales con naturalidad. Los marcadores de apertura<sup>6</sup> de la docente en ocasiones son algo predecibles para los estudiantes, lo que les permite anticipar respuestas colectivas y seguir secuencias conversacionales; como ejemplo de ello tenemos preguntas de nombres de elementos vistos en clases anteriores.

---

<sup>6</sup> Definidos como toda forma de expresión para captar la atención del oyente y producir respuestas. (Carroll, 2006)

El cierre de las conversaciones está determinado por la docente, emite enunciados que evocan o repiten frases de los estudiantes, expresa aceptación a los enunciados de ellos, utiliza afirmaciones cortas de resumen a lo expresado en las conversaciones o agrega ideas al tema visto. En el segmento de interacción 2, el cierre de las conversaciones es para dar inicio a interacciones de tribuna que dan continuidad a la información de la docente. En el segmento 3, el cierre de la conversación es requerido para dar lugar al siguiente segmento, cierre de la actividad.

*Turnos de habla:* Los turnos de habla se determinan conforme al grado de escolaridad de los estudiantes, aunque aún en edad preescolar adquieren habilidades de escucha y respeto por la palabra del otro, hay ausencia de reglas formales y organización de turnos. En unos momentos la docente es quien asigna el turno de habla, en otros, los estudiantes hacen selección propia e intervienen de manera autónoma, algunos hacen participaciones más constantes y continuas que otros simultáneamente a la voz de uno o varios compañeros. De igual modo, hay turnos de habla colectivos en respuesta a preguntas de la docente. En el segmento de interacción 2, los turnos de habla no se establecen para algún participante en particular sino para el grupo en general. En el segmento de interacción 3 la dinámica cambia y se presentan intercambios conversacionales al grupo, pero con asignación de turnos a únicos hablantes solicitando la escucha y orden de participación con expresiones estereotipadas como “a ver, escuchemos a, de a uno” etc. Algunas de las señales no verbales de la docente para finalizar o hacer cambio de turnos entre los estudiantes están dadas con gestos de la mano, cambios de dirección en miradas y posiciones corporales. Por su parte, a los estudiantes les cuesta un poco de trabajo hacer el cambio de participación de turnos al permanecer en la expresión verbal aún cuando ha sido asignado el turno a un compañero.



*Negociación de temas de la conversación:* La negociación de temas en las conversaciones entre la docente y el grupo de estudiantes, en general, se ajusta a los temas tratados y se enlazan los comentarios en las diferentes intervenciones manteniendo el hilo conductor y así la coherencia y cohesión en el discurso conversacional. El tema general de la secuencia didáctica “El centro de Bogotá y uno de sus ríos” se divide en tres en los intercambios conversacionales. La primera parte habla de un río en el centro de Bogotá, la segunda de sitios turísticos en Bogotá y la tercera de los gustos de los estudiantes por lo visto en los segmentos anteriores. La docente inicia con el primer tema la primera parte en las conversaciones y luego son los estudiantes quienes hacen el cambio temático en la segunda parte, conforme sus intereses e inquietudes al ver las imágenes de los sitios de la ciudad. La docente atiende y sigue el hilo conductor planteado por ellos después de ser ella quien les invitó a participar con un material dispuesto para la clase. En el segmento de interacción 3 se ve nuevamente un giro en los intercambios conversacionales, propuesto por la docente para la socialización de los gustos de los estudiantes por el tema visto, pero sin perder el hilo conductor de la actividad.

Se presentan algunos enunciados que parecieran desviar la relevancia del tema, pero es la docente quien siempre se encarga de ajustar los comentarios, propios o de los estudiantes, con mecanismos cohesivos que den continuidad a la sesión. En el segmento de interacción 2 numeral 3, por ejemplo, la docente hace una pregunta con infracompletividad en el enunciado, lo que pudo generar un ligero cambio en el hilo de la conversación pero que luego ella se encarga de reencausar. Emite una pregunta que no ubica espacial ni temporalmente a los estudiantes, a lo que ellos responden haciendo referencia al contexto temático según clases anteriores. La docente tiene en cuenta sus

afirmaciones repitiéndolas, pero luego con otra afirmación y una pregunta al grupo reajusta la conversación al tema.

Aunque las respuestas de los estudiantes no siempre son acertadas, las intervenciones en las conversaciones los establecen como participantes de un hecho social comunicativo y con el interés de continuar haciendo parte del mismo, pese a los errores en sus respuestas. Esto en gran medida por la aceptación de dichas participaciones por parte de la docente, quien no les cohibe o limita sus intervenciones pese a las equivocaciones, pero si busca redireccionarlas en la cohesión del tema. Ejemplo de esto lo podemos ver en el segmento 2 numeral 6 de la estructura de participación.

*Identificación de participantes y no participantes:* Las interacciones conversacionales entre la docente y el grupo de estudiantes tienen como participantes a la docente y a todos los estudiantes, los mensajes y enunciados siempre están dirigidos al grupo y no a algunos en especial. Como las respuestas orales de los estudiantes no siempre vienen de la totalidad del grupo, hay participantes laterales en las conversaciones, es decir que no emiten enunciados en algún momento conversacional pero que en cualquier instante pueden hacerlo por estar involucrados en la situación conversacional, en el intercambio de mensajes y enunciados. No hay oyentes indirectos en el transcurso de las conversaciones.

### **Interacciones docente-estudiante**

Estas interacciones se presentan entre la docente y uno o unos estudiantes en particular en el segmento de interacción SI 3 numerales 1 y 2.

*Apertura y cierre:* La docente es quien apertura las conversaciones con los estudiantes solicitando información con preguntas referentes a gustos e intereses y solicitud de comentarios frente al tema visto. Estas aperturas comienzan con expresiones verbales solicitando la atención y escucha para el estudiante a quien se asigna la palabra y de solicitud inmediata al decir el nombre del estudiante a quien se dirige. También con expresiones no verbales al acercarse y/o mirarle fijamente o señales con las manos que indican direcciones que precisan a quien se dirige para iniciar la conversación. A diferencia de las interacciones entre la docente y el grupo, en éstas no hay previas representaciones de tribuna de la docente para iniciar las conversaciones, los enunciados son directos y captan la atención inmediata a quienes se dirigen. Sólo se presenta un solapamiento, en el SI 3 numeral 1, cuando la docente desea iniciar una conversación con uno de los estudiantes, pero no obtiene respuesta de su parte. Los marcadores de apertura de la docente son algo sorprendidos para algunos estudiantes a los que se dirige, quienes al parecer no esperaban que se dirigieran a ellos, muestran gestos de asombro con su boca, miradas tímidas o inicialmente sin seguimiento a la docente, pero después establecen respuestas orales, con excepción del solapamiento descrito anteriormente.

El cierre de las conversaciones está dado por la docente y/o por los estudiantes. Cuando es la docente quien cierra la conversación, emite enunciados de cierre previo como “a bueno”, repite frases de los estudiantes, expresando aceptación o retransmitiendo los enunciados cuando no han sido escuchados por los compañeros, asignando el turno a otro compañero o gira su posición corporal en atención al inicio de una conversación con otro estudiante, indicando la disposición para poner fin a la conversación. Cuando son los estudiantes quienes terminan la conversación con la docente, emiten señales de cierre como hacer silencio, volver a su puesto si estaban de pie o mirar a otro compañero para

que tome la palabra. En el segmento 3, el cierre de la conversación es requerido para dar lugar al siguiente segmento, SI 4, cierre de la actividad.

*Turnos de habla:* En la mayoría de intervenciones la docente es quien asigna el turno de habla, en otras los estudiantes hacen selección propia e intervienen de manera autónoma, algunos hacen participaciones más constantes y continuas que otros simultáneamente a la voz de uno o varios compañeros. La asignación de turnos es a algún estudiante en particular solicitando la escucha y orden de participación con expresiones estereotipadas como *a ver, escuchemos a, de a uno*, etc. Algunas de las señales no verbales de la docente para hacer cambio de turnos entre los estudiantes están dadas con gestos de la mano, cambios de dirección en miradas y posiciones corporales. A algunos estudiantes les cuesta un poco de trabajo hacer el cambio de participación de turnos al permanecer en la expresión verbal aun cuando ha sido asignado el turno a un compañero. La actitud comunicadora al cambiar turnos, tanto de la docente como de los estudiantes, es de interés, seguridad y respeto hacia los demás, aunque pareciera que el tiempo es otro factor al designar el cambio de turnos, la docente muestra algo de afán al cambio de intervenciones de los estudiantes –esta afirmación se constata al hacer la segunda entrevista a la docente y confirmar que en ese momento si sintió algo de presión por el tiempo, de pensar que la clase acabara sin hacer el cierre de la actividad–, no obstante permite que los estudiantes terminen sus intervenciones antes de hacer cambios de turno para dar la palabra a otro estudiante. Las participaciones de los estudiantes en estas interacciones son muy cortas y precisas para dar respuestas a cuestionamientos de la docente, no hay profundizaciones o detalles en los enunciados, por ende, el cambio de turnos es muy fluido y rápido.

*Negociación de temas de la conversación:* Si bien hay un hilo conductor general para estas interacciones conversacionales entre la docente y algunos de los estudiantes, gustos por el tema visto en el desarrollo de la actividad (segmento de interacción 2), hay un marcador de apertura de la docente “el que quiera contar algo alza la mano para que podamos escucharlo”, numeral 1 del segmento 3, que otorga libertad a los estudiantes para ajustar sus enunciados a los contenidos tratados, conforme a sus gustos y opiniones. Es así como se desarrolla la coherencia y cohesión en el discurso conversacional, haciendo intervenciones pertinentes que no se desconectan del tema visto.

*Identificación de participantes y no participantes:* Los participantes de estas interacciones son la docente y los estudiantes a quienes se dirige ella en particular y con quienes hay intercambios locutivos, el resto de estudiantes pasan a ser participantes laterales de las conversaciones, es decir que están presentes, aunque no participan directamente de los enunciados emitidos en las conversaciones generadas. No hay oyentes indirectos en el transcurso de las conversaciones.

#### ***Interacciones entre estudiantes.***

Las interacciones conversacionales entre estudiantes se desarrollan en el segmento de interacción SI 2 numeral 8 y en el segmento de interacción SI 3 numeral 2. En el SI 2 son incentivadas por la docente al establecer un espacio de interacción entre estudiantes y en el SI 3 se solapan con las conversaciones que establece la docente con el grupo o con algún estudiante en particular.

*Apertura y cierre:* En estas interacciones los estudiantes son quienes inician las conversaciones entre ellos con comentarios o preguntas que les surgen al escuchar a la

docente o a los compañeros al participar en los intercambios conversacionales del grupo. Las conversaciones entre pares emanan paralelamente con intervenciones de la docente o de algún otro compañero y se establecen en los segmentos de interacción 2 y 3. La primera interacción conversacional entre estudiantes inicia en el segmento de interacción SI 2 numeral 8, intervención 11 de los estudiantes, mientras habla la docente con el grupo. En este mismo segmento y numeral la docente genera el espacio para que los estudiantes inicien conversaciones entre ellos al acercarse al material visual dispuesto para la clase. En ese momento las aperturas comienzan con expresiones verbales y no verbales. Las verbales parten con enunciados de curiosidad, relación o inquietudes frente a lo visto. Las no verbales muestran acercamientos muy próximos a un recurso visual, señalizaciones con las manos y miradas a este recurso o a los compañeros, toma de brazos o abrazos buscando la atención para iniciar un diálogo. Es complejo determinar si hay solapamientos entre estas conversaciones, se presentan simultáneamente varias, dificultando la diferenciación entre cada una.

El cierre de las conversaciones está dado por la docente y/o por los estudiantes. Los estudiantes terminan las conversaciones entre ellos de manera espontánea, emiten señales de cierre como mirar, girar su cuerpo para dirigirse a otro compañero, comenzar una conversación con alguien distinto a quien se dirigían anteriormente o seguir una instrucción de la docente al finalizar el segmento de interacción en curso. La docente establece el cierre de las conversaciones al emitir enunciados de instrucciones para finalizar los segmentos de interacción 2 y 3 y dar paso a los segmentos siguientes.

*Asignación de turnos:* La conversación entre los estudiantes es completamente fluida. La toma de turnos lo hacen por selección propia, cada participante decide cuándo intervenir, no se detectan moderadores o que alguno de los que esté hablando designe quién siga en

la interacción. Los cambios de turnos los establecen con miradas, abrazos o silencios después de preguntas o comentarios en espera de respuestas de un escucha. En el segmento de interacción 2 numeral 8 se evidencia ello cuando los estudiantes miran las fotos del mural y comienzan intercambios conversacionales entre ellos. El espacio donde se desarrolla la situación conversacional se convierte en facilitador de los intercambios de turnos, al tener distancias muy próximas entre los hablantes, escuchándose rápidamente y dando respuestas inmediatas pese a haber varias conversaciones simultáneamente. Algunas de las actitudes comunicadoras de los estudiantes al hablar entre ellos son de naturalidad, interés y emotividad.

*Negociación de temas de la conversación:* Los temas de conversación entre los estudiantes en estas interacciones se ajustan al hilo conductor de la actividad, la relevancia en los enunciados se enlaza con el discurso de la docente y los estudiantes en los mensajes emitidos en el transcurso de la secuencia didáctica. La variación al respecto es que los enunciados entre pares corresponden más a opiniones, comentarios, intereses y gustos que a conceptos. Aunque son enunciados cortos, siempre están dirigidos a dar consecución al tema, no se detectan mensajes o intervenciones fuera de lugar o que dispersen el tema general. Cuando se hace uso del recurso visual, mural de fotos, éste se convierte en instrumento para establecer mecanismos de cohesión –de referencia principalmente– para seguir el discurso conversacional. Miran las fotos y así generan nexos referentes al tema.

*Identificación de participantes y no participantes:* Los participantes de estas interacciones conversacionales son los estudiantes. Son las únicas interacciones en las que la docente pasa a ser oyente indirecto de carácter espectador y no participante, está presente en

ciertas conversaciones, pero no participa de ellas, los estudiantes se percatan de su presencia, pero no afecta sus intervenciones.



## **2. Análisis Datos Rejilla N. 2**

Para el análisis de esta rejilla se tuvo en cuenta 2 niveles: descriptivo y explicativo. En el nivel descriptivo se detallará la información contenida en cada rejilla. Se retomará qué segmentos de interacción y estructuras de participación se tuvieron en cuenta para la transcripción de los enunciados, se detallará la frecuencia de participación de los estudiantes y la docente en los enunciados, qué acciones comunicativas se presentaron durante las interacciones, qué respuestas en el lenguaje oral de los estudiantes se desplegaron y algunas generalidades del contexto en el que se desarrollaron dichas interacciones. En el Nivel interpretativo se dirá cómo se vincula el contexto con las acciones comunicativas y las respuestas en el lenguaje oral para establecer relaciones entre las interacciones comunicativas y el lenguaje oral de los estudiantes en la secuencia didáctica. Buscando un análisis más completo se acude nuevamente a la visualización de los datos en el video mientras se lee la información allí planteada.

### **Nivel descriptivo**

- **Columna 1. SI – EP (Segmento de interacción – Estructura de participación)**

En esta columna se identifica a qué segmento de interacción (de la rejilla 1) y a qué numeral de la estructura de participación de dicho segmento corresponde el enunciado transcrito, donde se encontraron respuestas orales de los estudiantes en las interacciones comunicativas. Los segmentos con estas respuestas son el SI 2 y el SI 3. En el SI 2 en los numerales 1, 3, 5, 6 y 8. En el SI 3 en los numerales 1 y 2. El segmento de interacción donde se identificaron más participaciones orales de los estudiantes es el SI 2 desarrollo actividad.

- **Columna 2 Enunciados**

Los enunciados transcritos muestran participación oral, individual y grupal, de la docente y los estudiantes en la secuencia didáctica. En los dos segmentos de interacción seleccionados para transcripción de datos (SI 2 Y SI 3), donde se encontraron respuestas orales de los estudiantes en las interacciones comunicativas, aparecen intervenciones individuales, por asignación de la docente y por selección propia, intervenciones con solapamientos e intervenciones de respuestas grupales. Los enunciados de los estudiantes en el SI 2 son en su totalidad por selección propia. En el SI 3 aparecen enunciados por asignación de la docente y algunos por selección propia.

Se transcriben 177 enunciados, 6 de ellos con solapamientos. 114 son del segmento de interacción SI 2 desarrollo de la actividad, con 4 solapamientos y 63 son del segmento de interacción SI 3 socialización, con 2 solapamientos. 75, de los 177 enunciados, son de la docente. 102 enunciados son de los estudiantes. Se presentan 28 intervenciones de respuestas grupales y 74 individuales. En las participaciones individuales, se identifican 14 estudiantes, sin embargo, hay 26 intervenciones individuales en las que, por motivos de logística, no se identifica el hablante (Ep). Es notoria la participación de uno de los estudiantes (E1) quien emite enunciados en la mayoría de intervenciones grupales y en 14 intervenciones individuales (por selección propia), siendo así el estudiante que más participa en toda la sesión. De los 102 enunciados de los estudiantes, 14 son por asignación de la docente y el resto, 88, son por selección propia.

Lo anterior permite establecer que, de 23 alumnos participantes en la sesión, se reconocieron las intervenciones individuales de 14, dejando la posibilidad que este número incremente en las 26 en las que no se identifica el hablante, es decir, que un poco más del 61% de los estudiantes emitió enunciados de manera individual. En las intervenciones de grupo se observa la participación de la mayoría de los estudiantes, no se detecta algún estudiante que en ninguno de los segmentos de interacción participe de

forma oral –aparentemente, la totalidad de los estudiantes emite enunciados, ya sea individuales, grupales, por asignación de la docente o por selección propia–. La secuencia didáctica demuestra frecuente participación oral de los estudiantes, 88% de las intervenciones por selección propia y 12% por asignación de la docente.

La cantidad de solapamientos en la totalidad de los enunciados es mínima (3,3%), lo que permite ver que, en general, los estudiantes establecen respeto de turnos y escucha como habilidades conversacionales.

- **Columna 3 Acciones comunicativas**

Las acciones, como elementos de análisis en el ACD, son actos con un grado de intención para lograr sentido cuando provocan reacción en el otro. En las acciones se evidencian las implicaciones, consecuencias y componentes de lo que se hace bajo la producción y posterior comprensión de oraciones, palabras, estilo, retórica o argumentación (López, 2008). Para el análisis de las acciones descritas en esta secuencia didáctica se tiene en cuenta la categorización hecha por Flanders (1977). De las diez categorías propuestas por este autor para el análisis de las interacciones comunicativas en el aula: siete para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y uno para el silencio o la comunicación ininteligible para el observador, se reconocen 8 en los enunciados transcritos en la rejilla 2. Las dos categorías que no se desarrollan son: acepta sentimientos –en el habla del profesor– y pausas, períodos cortos de silencio o períodos de confusión. Las otras categorías se presentan con la siguiente frecuencia:

- ❖ *En el habla del profesor:* Es de recordar que aquí las categorías se agrupan en dos:

Cuando el profesor responde o cuando inicia el discurso.

- Cuando responde:

Alaba o anima: Esta categoría se presenta en 3 momentos de la estructura de participación. Dos en el segmento de interacción SI 2, numerales 3 y 8 y uno en el segmento de interacción SI 3, numeral 2.

Acepta o utiliza ideas de los alumnos: Esta categoría se presenta en 5 momentos de la estructura de participación. Tres en el segmento de interacción SI 2, numerales 3, 5, 6 y 8 y uno en el segmento de interacción SI 3, numeral 2.

Formula preguntas: Esta categoría se presenta en 2 momentos de la estructura de participación como respuesta a las intervenciones de los estudiantes. En el segmento de interacción SI 2, numerales 6 y 8.

En total, en 4 numerales de los segmentos de interacción de los enunciados transcritos, el habla de la docente se da en respuesta a las intervenciones de los estudiantes. La categoría que más se presenta aquí es la denominada “acepta o utiliza ideas de los alumnos” y la que menos es “formula preguntas”. En el segmento de interacción SI 2 es donde más se presentan acciones comunicativas de respuesta por parte de la docente.

- Cuando inicia:

Expone y explica: Esta categoría se presenta en 3 momentos de la estructura de participación, solamente en el segmento de interacción SI 2, numerales 1, 6 y 8.

Da instrucciones: Esta categoría se presenta en 3 momentos de la estructura de participación. Una en el segmento de interacción SI 2, numeral 6 y dos en el segmento de interacción SI 3, numerales 1 y 2.

Crítica o justifica su autoridad: Esta categoría se presenta una sola vez en la estructura de participación. En el segmento de interacción SI 3, numeral 1.

Formula preguntas: Esta categoría se presenta en 4 momentos de la estructura de participación para iniciar el discurso conversacional. Dos en el segmento de interacción SI 2, numerales 3 y 8 y dos en el segmento de interacción SI 3, numerales 1 y 2.

En 6 numerales de los segmentos de interacción de los enunciados transcritos, el habla de la docente corresponde a las categorías que inician las interacciones comunicativas. La categoría que se presenta con más frecuencia en esta agrupación es la denominada “Formula preguntas” y la que menos es “crítica o justifica su autoridad”. En el segmento de interacción SI 2 es donde más se presentan acciones comunicativas de inicio por parte de la docente.

Son más las veces en que la docente inicia el intercambio de acciones comunicativas que las veces en que responde a las intervenciones de los estudiantes –en 4 responde, en 6 inicia–. El segmento de interacción con más acciones comunicativas de la docente, tanto de inicio como de respuesta es el SI 2 desarrollo actividad.

❖ En el habla de los alumnos:

Al igual que en habla del profesor, las categorías se agrupan en dos: Cuando los alumnos responden o cuando inician el discurso.

- Cuando responden:

Esta categoría se presenta en 5 momentos de la estructura de participación. Tres en el segmento de interacción SI 2, numerales 4, 6 y 8 y dos en el segmento de interacción SI

3, numerales 1 y 2. En 1 de los numerales los alumnos hablan en solicitud del profesor, en 4 numerales hablan para responder al profesor y en 2 numerales hablan porque el profesor es quien solicita a algún alumno que se exprese. En la categoría de respuesta de los estudiantes, lo que más hacen es hablar para responder al profesor y lo que menos se presenta es hablar en solicitud del profesor. Valga aclarar que una cosa es hablar para dar respuesta a la docente, por selección propia y otra es hablar en solicitud de ella, por asignación. Es decir que, para el caso, los estudiantes hablaron más por selección propia que por asignación de la docente.

- Cuando inician el discurso:

En esta categoría los alumnos inician el discurso en 4 momentos de la estructura de participación, solamente en el segmento de interacción SI 2, numerales 1, 5, 6 y 8. En 2 numerales expresan ideas, en 3 numerales tienen libertad para exponer opiniones, en 1 numeral expresan líneas personales de pensamiento y en 1 formulan preguntas pensadas por propia cuenta. En esta categoría lo que más se presenta es la libertad para exponer opiniones, seguido de la expresión de ideas y en menor frecuencia, pero en igual cantidad, expresar líneas personales de pensamiento y formular preguntas pensadas por propia cuenta. Dentro de esta categoría no se presenta iniciación de un nuevo tema por parte de los alumnos, así como tampoco que vayan más allá de la estructura dada, como parte de las descripciones que plantea Flanders al iniciar el discurso los alumnos.

Son más los momentos en los que los estudiantes responden a los enunciados de la docente que los momentos en los que inician el discurso –5 a 4–, sin embargo, la frecuencia en que se presentan no determina diferencias grandes de participación. En el segmento de interacción SI 2 es donde más se presentan acciones comunicativas tanto de respuesta como de inicio del discurso por parte de los estudiantes.

Durante los segmentos de interacción y las estructuras de participación seleccionadas para transcripción de enunciados no se presentaron pausas, períodos cortos de silencio o períodos de confusión -como parte de las categorizaciones de Flanders- en los que la comunicación resulte inteligible para los estudiantes. Al parecer el lenguaje verbal y no verbal usado por la docente llegó a ser lo suficientemente claro para los estudiantes, permitiéndoles no sólo reconocimiento del tema sino participación y ampliación del mismo de manera rápida.

- **Columna 4 Contexto**

Recordando que el contexto es definido por Van Dijk como trasfondo, marco, ambiente, condiciones o consecuencias de las acciones y que permite acercarse al discurso como hecho social. Analizar el contexto supone asumir el discurso como algo que ocurre o se realiza en una situación social. Por ende, las características que se van a analizar son: los participantes, el marco, la utilería, la acción como característica del contexto, el conocimiento e intencionalidad, la acción de nivel superior, el contexto local y global, la construcción de contextos y el poder (Van Dijk T. , 2001).

❖ *Los participantes:* Es clara la diferenciación de roles entre los participantes en el contexto escolar en el que se desarrolla la sesión. Por un lado, está la docente y por el otro los estudiantes.

La docente, no sólo es guía y conocedora de los contenidos a transmitir, es también poseedora de amplias habilidades para comunicar a través de diversos medios, ideas y saberes que le permiten establecer relaciones de respeto, atención, participación e interacción con sus estudiantes. En su rol, ella comprende, atiende y resuelve situaciones

originadas en el transcurso de la sesión. Explicaciones, descripciones, inquietudes y ampliaciones del tema, son entre otras, algunas de las formas en que ella atiende no sólo el desarrollo temático sino la participación de sus estudiantes, dando importancia a las diversas intervenciones que se generan. Como lo plantea el MEN (2002), extiende su labor a un campo social y humanístico, dando prioridad a atender a quienes tiene en frente, antes que a concluir o limitarse al desarrollo de un contenido temático. Tal es el caso en el SI 2 numeral 8, donde permite que interrumpan sus explicaciones y temporalmente cambia la cohesión de la historia para aclarar inquietudes de los estudiantes, dando paso a la expresión oral sin restricciones.

En esta secuencia didáctica participan 23 estudiantes de un total de 25 que conforman el curso. 56% son niños y 44 % niñas. Todos pertenecen al grado transición, la mayoría lleva 8 meses en el colegio. En el transcurso de la secuencia didáctica establecen relaciones de respeto y escucha entre pares y hacia la docente. Se observa obediencia y seguimiento de reglas e instrucciones. Todos se prestan atentos a la docente y al tema, participando con respuestas, preguntas, ideas, conceptos y comentarios. Se muestran alegres, ansiosos por participar, tranquilos al intervenir por asignación de la docente y conectados con la actividad en la que se encuentran.

Asisten los 4 estudiantes que la docente había descrito con algún tipo de dificultad en el lenguaje oral (dificultades fonético articulatorias como dislalia, disartria y disfemia) uno de ellos (E7) hace intervenciones orales grupales e individuales en repetidas ocasiones, tanto por asignación de la docente como por selección propia, participa en interacciones conversacionales docente-estudiantes, docente-estudiante y entre estudiantes. Dos participan continuamente en intervenciones grupales, por selección propia, en interacciones conversacionales docente-estudiantes y entre estudiantes y uno



de ellos sólo participa tímidamente en interacciones conversacionales entre estudiantes, por asignación de algún compañero.

- ❖ *El marco*: El marco en el que se desarrolla la actividad es público, institucional, en un contexto de educación formal, en una institución educativa distrital. Es una secuencia didáctica dirigida a un grupo regular de estudiantes de grado transición de preescolar de la jornada mañana. El objetivo de la actividad –establecido por la docente– es retomar temáticas de clases anteriores para hablar del centro de Bogotá y del río Vicachá, para reconocer la importancia que los indígenas daban a este río. La clase hace parte del desarrollo temático del proyecto de ciclo 1 “Exploro y aprendo en mi ciudad”, definido para todos los grupos de preescolar jornada mañana del colegio Unión Europea.
  
- ❖ *La utilería*: La clase se da en un ritual muy típico en un aula de clase, iniciar hablando la docente a los estudiantes, contar el tema a tratar, desarrollarlo, socializarlo y finalizar con algún cierre que motiva para la siguiente clase. Como parte del desarrollo y socialización de la clase, la docente hace uso de un material de apoyo, un recurso visual –mural con fotos de visitas a sitios de Bogotá de los niños con sus padres, elaborado por ellos y la docente en clases anteriores–, este material es clave en el intercambio de acciones comunicativas, hace que los estudiantes se sientan identificados e interpreten la información dada por la docente de una manera clara, participando activamente, interactuando y relacionando el tema con lo que observan en el mural.

- ❖ La acción como característica del contexto: Se observan las acciones de la docente y de los estudiantes como características en el contexto.

La docente, todo el tiempo busca estar frente a los estudiantes, varía la distancia con ellos y con el material de apoyo, a veces se acerca, a veces se aleja un poco, pero siempre mantiene una distancia donde su tono de voz y visualización sea pertinente. Su mirada y posición corporal siempre está dirigida a los estudiantes. Con movimientos de la cabeza y de las manos muestra aceptación de las intervenciones que ellos realizan. Las manos las lleva a una altura media con tendencia a la estatura o posición de los estudiantes. El lenguaje gestual de la docente es cordial. Con sonrisas y miradas agradables genera un ambiente amable y acogedor para el avance de la clase. Los factores prosódicos (acento, entonación y velocidad) emitidos por la docente al hablar, así como la modulación de su voz, son pertinentes para la edad de los estudiantes a quienes se dirige. Vocaliza con claridad, hace pausas cortas para atender necesidades individuales o grupales, varía el volumen en el tono de voz si la situación lo requiere.

Los estudiantes atienden a la docente, tanto con respuestas verbales como no verbales. En acciones donde la docente responde o inicia el discurso, la mirada de los estudiantes está fija en ella. Los movimientos de sus manos y las posiciones corporales al sentarse o ponerse de pie también van en dirección a donde ella está. Sus gestos faciales muestran curiosidad y agrado en las situaciones desarrolladas. Hacen movimientos de aceptación con su cabeza. Ponen los brazos alzados en repetidas ocasiones en solicitud de turno para hablar, mostrando intenciones claras de participación. Cuando los intercambios comunicativos son entre compañeros, se buscan y responden con miradas fijas entre ellos, hablan frente el uno del otro, llaman la atención tomando partes del cuerpo como los hombros o los brazos para establecer un diálogo. En el segmento de interacción SI 3 socialización, algunos estudiantes muestran falta de atención en la

actividad, evidencian gestos adaptadores, manipulando objetos con sus manos o cogiendo algunas partes de su cuerpo como el cabello o la nariz. Su mirada ya no se centra en la docente o en los compañeros que participan, miran elementos próximos a ellos y buscan llamar la atención de quien está a su lado, con palabras, gestos o movimientos. Los estudiantes que participan –por asignación de la docente– son un poco más pasivos, el tono de voz con el que responden es muy bajo, la mirada no siempre está dirigida a quien les escucha, miran más las imágenes del material de apoyo que a sus compañeros o a la docente, quien termina convirtiéndose en intérprete de sus mensajes.

- ❖ El conocimiento e intencionalidad: Si bien la intención de la docente con la secuencia didáctica es dar continuidad a un tema visto en clases anteriores y establecer un tema en relación a éste, en el transcurso de la actividad es claro que a ella no sólo le interesó el desarrollo de un contenido temático, sino también involucrar a los estudiantes, generar conocimientos a través de la interacción, establecer actitudes comunicadoras que favorecieran y enriquecieran la clase como hecho social, donde los estudiantes se vincularan como participantes activos, capaces de expresar ideas, conceptos, emociones y relacionarse con ella y con sus pares. Es detener en cuenta que aunque no siempre la docente atendió las inquietudes e intervenciones de los estudiantes, como ocurre en el segmento de interacción SI 2 numeral 8 y en el SI 3 numeral 1, donde ciertas dificultades fonético articulatorias como dislalia, disartria y disfemia, presentadas por algunos estudiantes, pasan desapercibidas o no obtienen la atención requerida por la docente y al parecer la intencionalidad allí era no desviar la cohesión temática, esto no implica que deje de lado el interés general de enriquecer la clase al vincular a los estudiantes como participantes activos a través del lenguaje oral, como se evidenció en el desarrollo de toda la secuencia didáctica.

También es claro que la intención de los estudiantes, en el rol que desempeñan en un contexto escolar, inicialmente es de atender y escuchar a la docente, sin embargo, esta cambia en el desarrollo de la clase, mostrando el propósito de participar activamente, reflexionar y ayudar a construir el contenido temático. Visto así, las acciones e intenciones de la docente surtieron efectos asertivos y efectivos en los estudiantes.

❖ La acción de nivel superior: La implicación del discurso entre docente y estudiantes fue recíproca. Hubo un intercambio de acciones comunicativas que permitió plantear la comunicación en el aula como hecho social y de desarrollo para ambas partes. Por un lado, la transmisión de mensajes de la docente tuvo respuestas verbales y no verbales en los estudiantes, haciéndole partícipe de situaciones que enriquecen su labor pedagógica y, por otro lado, los estudiantes tuvieron la posibilidad de situarse en un grupo en el que pueden conocer, aportar, expresarse y compartir. El que fuera la docente o los estudiantes quienes respondieran o iniciaran el discurso no alteró o disminuyó la incidencia de participación a través del lenguaje oral de los estudiantes, ya sea por asignación o por selección propia, los estudiantes mostraron intervenciones de habla constantes.

❖ El contexto local y global: La secuencia didáctica se desenvuelve en la cotidianidad de una clase para un grupo regular de estudiantes de preescolar de un colegio distrital de la localidad de ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá. Se desarrolló en la ludoteca, uno de los espacios de la zona de preescolar del colegio Unión Europea IED. Es un aula grande donde el sonido tiende a dispersarse, es de colores variados en techos y pisos, tiene diversos materiales lúdicos, recreativos y tecnológicos de acceso inmediato a los estudiantes. Cuenta con un tablero movable y 8 mesas para 4

estudiantes cada una, unidas de a 2 en forma de U. Para quedar frente a la docente, la mitad de los estudiantes deben girar la silla, de lo contrario quedan espaldas a ella. La secuencia didáctica tiene lugar un día lunes en horario normal, dentro de la jornada académica determinada para los estudiantes de preescolar de la jornada mañana. Comienza a las 10:00 am, después del descanso que tienen siempre los estudiantes en ese horario, dura 40 minutos desde que la docente y los estudiantes están organizados en el aula hasta que la docente finaliza la actividad con el segmento de interacción SI 4 cierre. Para el desarrollo de la actividad, se usan recursos físicos y humanos. No hay premuras de tiempo ni de espacio para el inicio, desarrollo y cierre como segmentos de interacción de la secuencia didáctica.

- ❖ La construcción de contextos: El contexto de participación tanto de los estudiantes como de la docente, va en torno a un hilo conductor, conforme unas temáticas presentadas desde el inicio de la secuencia didáctica. El desarrollo de contenidos, conceptualizaciones e intervenciones no está definido bajo un guión rígido que no sea flexible a cambios. Los temas son concertados por la docente, pero en común acuerdo con los estudiantes, de acuerdo a sus participaciones se van desarrollando. Las interacciones comunicativas generadas permiten que se entretrejan actos, actitudes, conceptualizaciones y expresiones tanto de manera asignada como espontánea. Es así como hay cambios temporales en la cohesión de las narraciones, ya sea por interés en los recursos físicos utilizados, como es el caso del segmento de interacción SI 2 numeral 6 ó por necesidad de atención a situaciones de inquietudes de los estudiantes, como el SI 2 numeral 8, donde la docente detiene sus explicaciones y atiende las preguntas de los estudiantes, aunque en su momento salgan un poco del hilo conductor

de su discurso. Valga aclarar que la docente retoma y encausa la cohesión temática en los casos descritos.

- ❖ El poder: La interacción en el contexto escolar y específicamente en el aula de clase, de un modo u otro, determina relaciones de subordinación, en el caso de los roles enmarcados, docente y estudiantes. La docente de preescolar, a simple vista, presenta características básicas de control como la edad, la estatura o la voz, frente a un grupo de niños y niñas que por edades cronológicas y de desarrollo pueden parecer sensibles o vulnerables a situaciones de control o dominio. En la secuencia didáctica analizada no se identifican rasgos claros o preestablecidos de dominio o mando de la docente frente al grupo de estudiantes. El poder que puede darle la caracterización de su rol, lo asume más como guía y mediador de situaciones de aprendizaje, a través de comunicaciones claras, asertivas y dirigidas. Ese poder se ve retribuido con seguimiento de instrucciones, obediencia y participación espontánea o asignada por parte de los estudiantes. Sólo en dos de las intervenciones del segmento de interacción SI 3, con el lenguaje no verbal, la docente asume un patrón de poder de adulto frente a un niño. En una, cuando al acercarse a una estudiante con una mirada fija, una postura corporal erguida, ella de pie, la niña sentada y una espera mínima de respuesta al hacerle una pregunta, genera algo de temor o timidez en la estudiante, sin obtener respuestas orales de su parte. En la otra, al solicitar respeto de turno de uno de los estudiantes a los que ella le había hecho una pregunta y asignado la palabra. Con la mirada, posición corporal y movimientos de una de sus manos hace que el estudiante que había interrumpido acate la asignación de turno que ella había hecho, guarde silencio, baje la mirada y no vuelva a hacer intervenciones orales individuales.

- **Columna 5 Signos de adquisición del lenguaje oral de los estudiantes según lista de comprobación de Damhuis y De Blauw**

En esta columna se tuvo en cuenta la lista de comprobación propuesta por Resi Damhuis y Akke de Blauw en su investigación “Interacciones de alta calidad en salones de clase, un enfoque para el aprendizaje profesional”, en el análisis de las respuestas orales de los estudiantes. Esta lista propone 5 categorizaciones para agrupar las respuestas orales de los estudiantes en interacciones con los maestros, descritas cada una con una serie de características. Del listado en mención, en los segmentos de interacción transcritos, se presentaron las 5 categorías. No se encontraron 3 de las 17 características que las describen. Las categorías (identificadas con número) y las características (identificadas con letras) en las respuestas orales de los alumnos se presentaron en los segmentos de interacción, de acuerdo a la estructura de participación, con la siguiente frecuencia:

❖ *Categoría 1 Les gusta comunicarse*: Esta categoría se presenta en 5 momentos de la estructura de participación. 2 en el segmento de interacción SI 2 y 1 en el segmento de interacción SI 3. La frecuencia de presencia de esta categoría es alta, en 5 de 7 numerales. Se observan las dos características que la describen: a y b.

a. Son seguros al hablar: Esta característica se identifica en 3 momentos en el segmento de interacción 2 en los numerales 1, 3 y 5. Se observa mayor seguridad de los estudiantes al hablar en el segmento SI 2 desarrollo de la actividad que en el SI 3 socialización y en las intervenciones de selección propia que en las asignadas por la docente. Esta seguridad se hace evidente en las respuestas orales inmediatas a preguntas de la docente, en posiciones corporales y gestos de tranquilidad, en miradas fijas al responder y en no titubear al expresarse. En algunas de las intervenciones por asignación de la docente, los

estudiantes se muestran algo tímidos, dudosos o inseguros al responder. En una ocasión uno de los estudiantes no responde cuando la docente le pregunta algo, (numeral 1 SI 3).

b. Les gusta expresarse y verbalizar intenciones comunicativas: Esta característica se identifica en 5 momentos. 4 en el segmento de interacción SI 2, numerales 1, 3, 6, 8 y 1 en el segmento de interacción SI 3, numeral 1. Solamente en uno de los numerales de cada segmento no se evidencia esta característica. En esta categoría los estudiantes empiezan a mostrar gusto por expresarse. Algunas de las intenciones que verbalizan para comunicarse son: dar respuesta a preguntas de la docente, completar contenidos temáticos, expresar líneas de pensamiento u opiniones, establecer diálogos con compañeros o con la docente.

❖ *Categoría 2 Se comunican con la docente:* Esta categoría se presenta en 5 momentos de la estructura de participación. 3 en el segmento de interacción SI 2 y 2 en el segmento de interacción SI 3. Se identifican las dos características que la describen.

a. Entienden lo que les dice la docente y su significado: Esta característica se identifica en 5 momentos. 3 en el segmento de interacción SI 2 y 2 en el segmento de interacción SI 3. Esta característica se muestra cuando la docente emite mensajes que encajan en el contexto situacional y/o con las capacidades receptoras de los estudiantes en enunciados en los que, sin dar posteriores explicaciones, los estudiantes relacionan y responden de manera inmediata. Palabras como indios, muiscas, españoles, y la pola, entre otras, confirman lo expuesto (SI 2 numerales 1, 3 y 8, SI 3 numerales 1 y 2). Valga aclarar que en ninguno de los numerales de la estructura de participación se muestran interacciones o respuestas de desconcierto o confusión de los alumnos frente a los mensajes de la



docente, pero, para cuestiones de comprobación de la característica en mención, en los numerales citados es donde se evidencia más claramente, tanto en intervenciones por selección propia como por asignación de la docente.

b. Se expresan por si mismos lo más claramente posible: Esta característica se identifica en 2 momentos en el segmento de interacción SI 2, numerales 1 y 3. Los enunciados con más claridad son expresados por selección propia. En el segmento de interacción SI 3, socialización, no se identifica esta característica. En los numerales donde no hay claridad en los enunciados se detectan algunas dificultades en el lenguaje oral de los estudiantes como dislalia, disartria y disfemia (SI 2 numerales 6 y 8, SI 3 numerales 1 y 2) o se confunden al dar alguna respuesta (SI 2 numeral 6).

❖ *Categoría 3 Participan activamente en la conversación:* Esta categoría se presenta en 7 momentos de la estructura de participación. 5 en el segmento de interacción SI 2 y 2 en el segmento de interacción SI 3. Es decir que en todos los numerales de la estructura de participación de los enunciados transcritos aparece esta característica, con intervenciones de los estudiantes tanto por selección propia como por asignación de la docente, en intervenciones grupales o individuales. Una de las características de esta categoría no se observa en las interacciones de los enunciados transcritos, la característica d.

a. Aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta: Esta característica se identifica en 6 momentos. 5 en el segmento de interacción SI 2, numerales 1, 3, 5, 6, 8 y 1 en el segmento de interacción SI 3, numeral 1. Sólo en el numeral 2 del SI 3 no se identifica esta característica, aquí las intervenciones de los estudiantes son por asignación

de la docente, por ende, no se presta la oportunidad para que los estudiantes hablen por su propia cuenta. El resto de los enunciados donde se evidencia esta característica tienen participaciones por selección propia y por asignación de la docente.

b. Continúan hablando porque alguien está escuchando: Esta característica se identifica en 2 momentos. En el segmento de interacción SI 3 numerales 1 y 2. En este segmento las intervenciones de los estudiantes son individuales y por asignación de la docente, esto hace que se identifique con mayor facilidad las actitudes de los estudiantes al emitir enunciados y observar que al prestarles atención directa y escucharles continúan hablando. Se aclara que esto no quiere decir que en el segmento de interacción SI 2 los estudiantes no tengan en cuenta que les escuchan y así sigan hablando, pero, para cuestiones de comprobación de la característica en mención, en los numerales citados es donde se evidencia más claramente.

c. Toman turnos y se expanden en estos: Esta característica se identifica en 2 momentos. En el segmento de interacción 3 numerales 1 y 2. En este segmento la participación de los estudiantes es por asignación de la docente. En el segmento SI 2 la participación de los estudiantes es principalmente por selección propia, más que por asignación, lo que dificulta que sigan turnos. Los estudiantes no tienden a expandirse en el tema, los enunciados que expresan, son frases cortas o respuestas en una sola palabra. Se observan más habilidades conversacionales en hablas simplificadas y tareas de comunicación referencial que habilidades narrativas de los estudiantes.

e. Responden por cuenta propia a enunciados de la docente: Esta característica se identifica en 6 momentos. En los 5 numerales del segmento de interacción SI 2 (1, 3, 5,

6, 8) y en el numeral 1 del SI 3. En el numeral 2 del SI 3 no se presenta esta característica porque las intervenciones de los estudiantes son exclusivamente por asignación de la docente. En el resto de numerales se presentan intervenciones por selección propia, para hacer o responder preguntas de la docente, contribuir al contenido temático o expresar ideas u opiniones después de escuchar enunciados de la docente, de manera completamente espontánea.

En esta categoría no se evidencia la característica d, denominada, Dan respuestas amplias a preguntas abiertas, como parte del listado que la describe. Los enunciados de los estudiantes al responder preguntas de la docente son frases cortas o respuestas en una sola palabra. Se observan más habilidades conversacionales en hablas simplificadas y tareas de comunicación referencial que habilidades narrativas en sus respuestas.

❖ *Categoría 4 Contribuyen al contenido de la conversación:* Esta categoría se presenta en 5 momentos de la estructura de participación. 3 en el segmento de interacción SI 2 y 2 en el segmento de interacción SI 3. En los enunciados transcritos se observan 3 de las 4 características que la describen.

a. Continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas: Esta característica se identifica en 4 momentos, en el segmento SI 2 numerales 5, 6, 8 y en el SI 3 numeral 2. Los estudiantes que participan en intervenciones individuales, por selección propia o por asignación de la docente, habían comenzado a expresar y verbalizar intenciones comunicativas en numerales anteriores a los descritos (SI 2 numerales 1 y 3), como se especificó en la característica b de la categoría 1. Es decir, que la participación de los estudiantes fue continua, los estudiantes emitieron enunciados individuales y grupales en

repetidas ocasiones, manifestando intenciones comunicativas como: dar respuesta a preguntas de la docente, completar contenidos temáticos, expresar líneas de pensamiento u opiniones, establecer diálogos con compañeros o con la docente.

En el SI 3, numeral 1 no aparece esta característica en los enunciados de los estudiantes. En este numeral la participación de los estudiantes es por asignación de la docente a estudiantes que al parecer no habían tenido participaciones individuales anteriormente, por ende, no se puede establecer que en este numeral los estudiantes continuaron expresándose, dos de ellos hasta ahora comenzaban a participar de manera individual con las preguntas de la docente y uno de ellos no respondió. Es de destacar aquí la participación de uno de los estudiantes con dificultades en el lenguaje oral (E7), quien continuamente emite enunciados desde el SI 2 numeral 8 hasta el SI 3 numeral 2, tanto por selección propia como por asignación de la docente, mostrando así el interés constante por verbalizar intenciones comunicativas, independiente de los notorios trastornos de habla que presenta.

b. Utilizan el apoyo de la docente para expresar su significado (negociación del significado): Esta característica se identifica en 1 momento en el segmento de interacción SI 3 numeral 2. Se observa que la docente interpreta enunciados de los estudiantes –en una situación porque no hay claridad en el lenguaje oral del estudiante y en otra porque el tono de voz del estudiante es muy bajo–, ellos aceptan y usan este apoyo para darse a entender con sus compañeros.

c. Usan y expresan un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones) Esta característica se identifica en 3 momentos, 2 en el SI 2 y una en el SI 3. Los estudiantes

usan funciones cognitivas del lenguaje para cuestionar y replantear sus opiniones frente a una pregunta de la docente o plantear conclusiones a mensajes escuchados, como ejemplo de ello tenemos los enunciados en el tema de la bandera (SI 2 numeral 6) o cuando usan niveles superiores de pensamiento al relacionar los enunciados que oyen con las imágenes que ven y sacan sus propias opiniones, conclusiones o explicaciones (SI 2 numeral 8, SI 3 numeral 1).

En esta categoría no se evidencia la característica d, denominada, Se expande en el contenido, como parte del listado que la describe. Los enunciados que expresan los estudiantes son frases cortas o respuestas en una sola palabra, poco profundos en relación al contenido.

❖ *Categoría 5 Hacen uso de la retroalimentación:* Esta categoría se presenta en 3 momentos de la estructura de participación. 2 en el segmento de interacción SI 2 y 1 en el segmento de interacción SI 3. No se aprecia la característica b, como parte del listado que describe esta categoría.

a. Continúan verbalizando intenciones comunicativas y hacen uso de la retroalimentación de la docente (en un momento posterior): Esta característica se identifica en un momento, en el segmento de interacción 2 numeral 6. Se hace evidente cuando la docente cuestiona un enunciado de los estudiantes, quienes reflexionan y hacen las correcciones pertinentes. En enunciados posteriores uno de los estudiantes aporta al contenido temático, complementando el mensaje basado en las reflexiones y correcciones que planteó la docente.

c. Se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente: Esta característica se identifica en 3 momentos. 1 en el segmento de interacción SI 2 numeral 8 y dos en el SI 3 numerales 1 y 2. En el SI 2 la docente genera situaciones de habla entre los estudiantes al permitirles que de manera espontánea se acerquen al material de apoyo –mural de fotos– y dialoguen entre ellos de las imágenes vistas. Aquí las interacciones se dan por selección propia, cada estudiante decide con quien establece interacciones conversacionales, los hilos conductores de las conversaciones que se perciben son en relación al tema asignado por la docente en la clase. En el SI 3, las conversaciones entre estudiantes se generan con enunciados en solapamientos, mientras se desarrolla la participación de algún estudiante o de la docente, hay estudiantes que hablan entre ellos sin participar de las intervenciones para el desarrollo del tema en el grupo. Lo que se percibe al escuchar algunos de los enunciados que emiten es que los diálogos son relacionados con el tema de la clase.

d. Acepta las interpretaciones de la docente y hace uso de ellas (en un momento posterior): Esta característica se identifica en 1 momento, en el SI 3 numeral 2. Se observa que la docente interpreta uno de los enunciados de los estudiantes y lo trasmite al grupo, posteriormente otro estudiante retoma este enunciado para expresar una de sus opiniones respecto al tema.

En esta categoría no se evidencia la característica b, denominada, Contribuye de una manera bien estructurada, como parte del listado que la describe. En la edad en la que están los estudiantes, entre 5 y 6 años, aún no se desarrollan de manera bien estructurada las habilidades conversacionales y narrativas, hace parte del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral en esta etapa el ir afianzando características como esta. Lo

que se puede observar en las interacciones analizadas es que los estudiantes comienzan a estructurar las contribuciones a contenidos temáticos en las conversaciones establecidas en el aula.

La categoría que se presentó con más frecuencia fue la número 3, denominada, participan activamente en la conversación. Esta se observó en todos los numerales de la estructura de participación de los segmentos de interacción en los que se transcribieron enunciados. La categoría que menos se identificó, según la frecuencia de las características que la describe, es la número 5, hacen uso de la retroalimentación.

### **Nivel interpretativo**

En el Nivel interpretativo de la rejilla 2 se dirá cómo se presentan las acciones comunicativas de la docente con las de los estudiantes y en qué contexto se generan las respuestas orales para establecer relaciones entre las interacciones comunicativas y el lenguaje oral de los estudiantes en la secuencia didáctica N1. La secuencia didáctica analizada se despliega en una serie de intercambios de acciones comunicativas donde tanto docente como estudiantes inician y responden discursos en contextos determinados.

- *Acciones comunicativas de la docente*

Las acciones comunicativas de la docente al iniciar el discurso se centran en 4 categorías: exponer y explicar, dar instrucciones, criticar o justificar su autoridad y formular preguntas. Las acciones comunicativas al dar respuestas se centran en 3 categorías: alaba o anima, acepta o utiliza ideas de los alumnos y formula preguntas.

- *Acciones comunicativas de la docente al iniciar el discurso – acciones y signos de adquisición del lenguaje oral de los alumnos frente a estas*

❖ *Formular preguntas.* La categoría con la que más interactúa la docente al iniciar el discurso es formular preguntas a los estudiantes. Cada vez que ella les pregunta algo obtiene respuestas orales –en su mayoría por selección propia–. Con excepción del SI 3 numeral 1, donde la docente hace una pregunta a una estudiante y no obtiene respuesta. Visto desde el contexto, en dicha situación, con el lenguaje no verbal, la docente asume un patrón de poder de adulto frente a un niño, cuando al acercarse a la estudiante con la mirada fija, postura corporal erguida, ella de pie, la niña sentada y una espera mínima de respuesta al hacerle una pregunta, genera algo de temor o timidez en ella, sin obtener respuestas orales de su parte. Es el único momento en el que la docente asume características de poder frente a un estudiante, pero como se describió, no fue efectivo. En previa entrevista, la docente había identificado esta alumna con dificultades de articulación y bajos niveles de expresión oral espontánea o solicitada, esta niña sólo participa tímidamente en interacciones conversacionales entre estudiantes, por asignación de algún compañero. En el segmento de interacción SI 2 las preguntas de la docente son dirigidas al grupo y las respuestas de los estudiantes son grupales e individuales. En el segmento de interacción SI 3 las preguntas de la docente son dirigidas al grupo y a algunos estudiantes. En el SI 3 numeral 1 la docente comienza la socialización con preguntas al grupo y en el numeral 2 las preguntas son dirigidas a algunos estudiantes, aquí da atención y prioridad a uno de los estudiantes descritos con dificultades fonético articulatorias.

*Acciones comunicativas y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes frente a las preguntas de la docente.* Las acciones comunicativas de respuesta



de los estudiantes frente a las preguntas de la docente son categorizadas en dos: hablar para responder al profesor, o cuando es por asignación de la docente, responder porque la docente solicita a algún alumno que se exprese. Cuando hablan para responder a la docente, los signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes demuestran que les gusta comunicarse –al mostrar seguridad al hablar–, se comunican con la docente –entienden lo que ella les dice y su significado–, participan activamente en la conversación –responden por cuenta propia al enunciado de la docente– y contribuyen al contenido de la conversación –continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas–. En algunas de las respuestas en el SI 2 se observa cumplimiento de tareas de comunicación referencial al dar mensajes de objetos o imágenes sin involucrar opiniones personales. En el enunciado del SI 2 numeral 3, por ejemplo, una pregunta de la docente, aparentemente con infracompletividad al escuchar externo de la situación –para el caso la investigadora–, es de total comprensión para los estudiantes quienes responden haciendo referencia al contexto de la pregunta: “¿qué pasó cuando llegaron los españoles?”. Sin que la docente les ubicara temporal o espacialmente con el enunciado, los estudiantes hicieron una referencialización al tema visto en clases anteriores respondiendo “pelearon por el jarrón”. Mientras que en el SI 3, cuando los estudiantes hablan porque la docente solicita a algún alumno que se exprese, responden preguntas que si hacen referencia a opiniones personales, sin embargo, en dichas situaciones su participación es un poco más pasiva, el tono de voz con el que responden es muy bajo, la mirada no siempre está dirigida a quien les escucha, miran más las imágenes del material de apoyo que a sus compañeros o a la docente, quien termina convirtiéndose en intérprete de sus mensajes porque no transmiten de manera clara los enunciados a sus compañeros.

❖ *Exponer y explicar.* En la categoría expone y explica las acciones comunicativas de la docente están dirigidas a referir hechos de sucesos y contenidos y a dar sus propias ideas y explicaciones a las temáticas vistas. Sólo en el segmento de interacción SI 2 la docente presenta acciones explicativas o expositivas, manteniendo así el objetivo que planteó para la actividad y la cohesión del tema; aunque por necesidad de atención a situaciones de inquietudes de los estudiantes, como en el numeral 8, no vea inconveniente en detener sus explicaciones y atender las preguntas de los estudiantes, pese a que en ese momento salgan un poco del hilo conductor de su discurso. En sus explicaciones y exposiciones, la docente hace uso de un material de apoyo, un recurso visual –mural con fotos de visitas a sitios de Bogotá de los niños con sus padres, elaborado por ellos y la docente en clases anteriores– que facilita intercambiar acciones con los estudiantes, al entender sus enunciados y relacionarlos más rápido observando lo que oyen. Los mensajes que emite encajan en el contexto situacional y/o con las capacidades receptoras de los estudiantes. Los actos perlocutivos de la docente animan a los alumnos a participar con intervenciones orales. Los factores prosódicos (acento, entonación y velocidad) al exponer o explicar, así como la modulación de su voz, son pertinentes para la edad de los estudiantes a quienes se dirige. Vocaliza con claridad, hace pausas cortas para atender necesidades individuales o grupales y varía el volumen en el tono de voz si la situación lo requiere.

*Acciones comunicativas y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes frente a las exposiciones y explicaciones de la docente.* Al atender las exposiciones y explicaciones de la docente, las acciones de los estudiantes están dirigidas a iniciar discursos. Es así como expresan ideas, cuentan con libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento y formulan preguntas pensadas por propia

cuenta. Sus intervenciones son por selección propia y no por asignación de la docente. Los signos de adquisición de lenguaje oral que emiten demuestran que les gusta comunicarse –son seguros al hablar, expresan y verbalizan intenciones comunicativas–, se comunican con la docente –entienden lo que les dice y su significado, se expresan por si mismos lo más claramente posible–, participan activamente en la conversación –responden por cuenta propia al enunciado de la docente–, Contribuyen al contenido de la conversación –usan y expresan un nivel superior de pensamiento (funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como el razonamiento y hacer conclusiones)–, hacen uso de la retroalimentación –continúan verbalizando intenciones comunicativas y hacen uso de la retroalimentación que la docente les hace–. Atienden tanto con respuestas verbales como no verbales. Su mirada está fija en la docente, los movimientos de sus manos y las posiciones corporales al sentarse o ponerse de pie también van en dirección a donde ella está. Sus gestos faciales muestran curiosidad y agrado en las situaciones desarrolladas. Hacen movimientos de aceptación con su cabeza. Ponen los brazos alzados en repetidas ocasiones en solicitud de turno para hablar, mostrando intenciones claras de participación. En este intercambio de acciones comunicativas, el material de apoyo usado por la docente hace que los estudiantes se sientan identificados e interpreten oportunamente la información dada, participando, interactuando y relacionando el tema con lo que observan en el mural.

- ❖ *Dar instrucciones.* En 3 momentos la docente da instrucciones, normas o directrices que espera los estudiantes cumplan. Estas son instrucciones de organización en el aula, de orden para asignación de turnos y de cambio de movimientos corporales de un alumno. El tono de voz, actitud comunicadora y manejo corporal en que las realiza no genera ninguna conducta adversa en los estudiantes, por el contrario, las repuestas

de ellos son de seguimiento y cumplimiento. Los enunciados de la docente al dar instrucciones son con un lenguaje claro y de reconocimiento para los estudiantes.

*Acciones comunicativas y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes frente a las instrucciones de la docente.* El cumplimiento de las instrucciones dadas permite a los estudiantes observar y detallar imágenes para expresar ideas y seguir asignaciones de turno para hablar. Con los signos de adquisición de lenguaje demuestran que les gusta comunicarse al expresarse y verbalizar intenciones comunicativas.

- ❖ *Criticar o justificar su autoridad.* Sólo en el segmento de interacción 3 numeral 1 la docente critica o justifica su autoridad, como acción comunicativa. En dos de las intervenciones del segmento de interacción SI 3, con el lenguaje no verbal, la docente asume un patrón de autoridad de adulto frente a un niño. En una, cuando se dirige a una estudiante intentando establecer una interacción conversacional docente estudiante, a lo que no obtiene respuesta alguna. Al parecer el lenguaje, posición corporal y tono de voz de la docente se presentan algo autoritarios, justificando poder en su rol en el aula al esperar que de esta forma le respondieran su pregunta, sin tener en cuenta las características de la estudiante, descritas previamente por ella – dificultades de articulación y bajos niveles de expresión oral espontánea o solicitada–. En la otra, al solicitar respeto por la asignación de turno que ella había hecho a uno de los estudiantes a quien hizo una pregunta. Con la mirada, posición corporal y movimientos de una de sus manos hace que el estudiante que había interrumpido acate la asignación de turno, guarde silencio, baje la mirada y no vuelva a hacer intervenciones orales individuales.

*Acciones comunicativas y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes frente a Criticar o justificar su autoridad.* En la primera situación descrita anteriormente, no se genera ningún signo de adquisición de lenguaje oral por parte de la alumna, quien simplemente calla y baja su mirada, a lo que la docente no presta atención y continúa asignando turnos a otros estudiantes para dar continuidad al tema. En la segunda situación, el estudiante también calla, a diferencia de la primera, en ésta él había participado por selección propia y emitía enunciados de opinión personal, que a la instrucción no verbal de la docente hace a un lado y no vuelve a involucrarse de manera individual en el resto del desarrollo temático de la secuencia didáctica. En ese momento varios estudiantes solicitaban participación para dar respuesta a las preguntas de la docente. El interés de ella es dar continuidad al tema y permitir la vinculación oral de diferentes estudiantes.

Al iniciar el discurso la docente, la acción comunicativa que más genera respuestas orales en los estudiantes es hacer exposiciones y explicaciones, mientras que con la que no establece ninguna respuesta oral es cuando critica o justifica su autoridad.

- *Acciones comunicativas de la docente al responder a intervenciones de los estudiantes*

Las acciones comunicativas de la docente al dar respuestas se centran en 3 categorías: alabar o animar, aceptar o utilizar ideas de los alumnos y formular preguntas.

- ❖ *Aceptar o utilizar ideas de los alumnos.* La categoría de las acciones comunicativas que más establece la docente cuando responde a las acciones de los estudiantes es aceptar o utilizar ideas de los alumnos. Esclareciendo, estructurando, desarrollando o

ampliando ideas sugeridas por ellos. Esto lo hace retomando frases de los estudiantes con el nombre de quien las pronunció, repitiendo enunciados de ellos para comenzar explicaciones o exposiciones, respondiendo sus preguntas, iniciando así discursos con el grupo. Busca relacionar las ideas de los alumnos con las imágenes del material que usa para apoyar su discurso. Con movimientos de la cabeza y de las manos muestra aceptación de las intervenciones que ellos realizan y las tiene en cuenta, ya sea para ampliar o continuar con el desarrollo temático o para corregir, si son algo equivocados los enunciados que emiten frente al tema.

Sólo por momentos pasan desapercibidas o no obtienen la atención requerida por la docente ciertas intervenciones de estudiantes –SI 2 numeral 8 y en el SI 3 numeral 1–, cuando se evidencian dificultades fonético articulatorias como dislalia, disartria y disfemia o cuando no atiende algunas preguntas que le realizan. De estas intervenciones, algunas se dan en solapamientos, la docente aquí atiende a quien le había sido asignada la palabra y no a quien interrumpe o habla al tiempo con otro compañero. Cabe tener en cuenta aquí las afirmaciones de la docente cuando describió el contexto local de la secuencia didáctica, la ludoteca, como un espacio que en ocasiones le complejizaba la escucha a los estudiantes ya que el sonido se dispersa allí y no siempre alcanza a escuchar las voces de los estudiantes. En las intervenciones que son individuales y por selección propia, la docente atiende y sigue una interacción comunicativa, pero da prioridad al mensaje que expresan los estudiantes más que a la pronunciación, articulación, estructura gramatical o tono de voz con la que emiten los enunciados. En esto opta por aceptar y ser intérprete de dichos mensajes para el grupo antes de buscar que los estudiantes tengan un lenguaje oral más claro o con un tono de voz adecuado para dirigirse a un colectivo.

*Acciones comunicativas y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes frente a que la docente acepte o utilice sus ideas.* Las acciones comunicativas de los estudiantes cuando la docente acepta o utiliza sus ideas son categorizadas cuando los alumnos inician el discurso y cuando responden al de la docente. Al iniciar el discurso cuentan con libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento y formulan preguntas pensadas por propia cuenta. Los signos de adquisición de lenguaje oral que presentan son: les gusta comunicarse –son seguros al hablar–, participan activamente en la conversación –aprovechan la oportunidad para hablar por su propia cuenta–, contribuyen al contenido de la conversación –continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas, responden por cuenta propia al enunciado de la docente, usan y expresan un nivel superior de pensamiento (las funciones cognitivas complejas del lenguaje, tales como la comparación, el razonamiento, hacer conclusiones)–. Al responder al discurso de la docente, hablan para responderle, siendo ella quien inicia el proceso y solicita a alumnos que se expresen. Contribuyendo al contenido de la conversación –utilizan el apoyo de la docente para expresar significados (negociación del significado)– y se comunican con la docente –entienden lo que ella les dice y su significado–. Cuando la docente acepta o utiliza ideas de los alumnos, en el caso de los que presentan alguna dificultad fonético articulatoria o hablan en tono muy bajo a sus compañeros, éstos muestran tranquilidad al hablar, continuando la expresión de ideas, aceptando a su vez lo que la docente trasmite a sus compañeros al interpretar o retransmitir sus enunciados. Movimientos afirmativos de su cabeza, miradas fijas y repetición de sus frases luego que la docente las ha expresado reafirman lo establecido.

- ❖ *Alabar o animar.* La segunda categoría de las acciones comunicativas que establece la docente cuando responde a los estudiantes es alabar o animarles sus acciones o

comportamientos. Con movimientos afirmativos y aprobatorios de sus manos y cabeza, con expresiones que felicitan y/o aceptan las ideas de los estudiantes, con preguntas de iniciación en el tema, con movimientos de manos y cuerpo acompañados de modulaciones de voz que representan los enunciados que emite, con el uso y acercamiento al material visual que representa los mensajes de las temáticas vistas, la docente hace que los estudiantes se animen a comenzar o continuar intervenciones orales de participación en la secuencia didáctica, ya sea por selección propia o por asignación. Tal es el caso de la intervención que asigna a uno de los estudiantes que presenta disartria (SI 3 numeral 2), donde le anima a seguir participando al felicitarle por las respuestas que hace a sus preguntas y no se centra en que él vocalice o articule con más claridad los enunciados.

*Acciones comunicativas y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes frente a que la docente alabe o anime sus acciones o comportamientos.* Los estudiantes inician discursos o responden al de la docente cuando ella alaba o anima sus acciones o comportamientos. Al iniciar el discurso expresan ideas propias, tienen libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento y formulan preguntas pensadas por propia cuenta. Al dar respuestas a la docente, siendo ella quien les solicita que se expresen, siguen respondiendo con naturalidad, entusiasmo y animados a participar. Como en el segmento de interacción SI 3 numeral 2 donde pese a las dificultades fonético articulatorias que presenta el estudiante, éste sigue respondiendo a las preguntas de la docente a medida que escucha palabras de aceptación y felicitación a los mensajes que emite frente a la temática de la secuencia didáctica. Los signos de adquisición de lenguaje oral demuestran que les gusta comunicarse –expresan y verbalizan intenciones comunicativas–, se comunican con la docente –entienden lo que



les dice y su significado–, participan activamente en la conversación –responden por cuenta propia al enunciado de la docente–, contribuyen al contenido de la conversación –continúan expresando y verbalizando intenciones comunicativas, utilizan el apoyo de la docente para expresar su significado (negociación del significado) –, hacen uso de la retroalimentación –se involucran en conversaciones con sus compañeros y no sólo con la docente–.

❖ *Formular preguntas.* La tercera categoría de las acciones comunicativas que establece la docente cuando responde a los estudiantes es formular preguntas. Frente a algunos actos o intervenciones de los estudiantes, en dos momentos la docente plantea preguntas acerca de los contenidos partiendo ya no de sus propias ideas sino de enunciados de los alumnos. En uno, con su pregunta les hace dudar y busca que se auto cuestionen frente a sus afirmaciones y en el otro, pretende confirmar una pregunta que le hacen con una pregunta que ella realiza. Con estas preguntas sigue manteniendo la atención e interacción con los estudiantes a medida que desarrolla procesos de relación entre cognición y lenguaje, así mismo demuestra atención a las intervenciones de ellos en esos momentos. Al efectuar preguntas después de enunciados de los estudiantes, la docente relaciona los mensajes con recursos físicos –representación de una bandera y fotos de lugares– lo que facilita que den significado a sus enunciados y respondan sus preguntas. Acciones comunicadoras de interés e implicación se observan en la docente, el ambiente que genera en los estudiantes es de asertividad y efectividad, no se aprecia inconformidad de los estudiantes cuando requieren auto cuestionarse o confirmar sus enunciados.

*Acciones comunicativas y signos de adquisición de lenguaje oral de los estudiantes cuando la docente realiza preguntas.* Cuando la docente realiza preguntas

después de algunos enunciados de los estudiantes, éstos hablan para responderle. Con los signos de adquisición de lenguaje oral al dar respuesta a preguntas que les han hecho auto cuestionarse y confirmar sus enunciados, muestran que contribuyen al contenido de la conversación –usan y expresan un nivel superior de pensamiento (funciones del lenguaje cognitivas complejas, tales como el razonamiento y hacer conclusiones)– y que hacen uso de la retroalimentación –Continúan verbalizando intenciones comunicativas y hacen uso de la retroalimentación de la docente–. Con la mirada, manejo corporal y gestual, los estudiantes muestran aceptación para responder las preguntas que la docente les hace, permanecen atentos a sus enunciados y a los recursos visuales a los que hacen referencia.

Cuando la docente responde a los discursos, acciones o comportamientos de los estudiantes, la acción comunicativa que más genera respuestas orales en los estudiantes es aceptar o utilizar ideas de los alumnos y con la que menos establece respuestas orales es al formular preguntas. Es de tener en cuenta que, aunque son menos las características que se establecen cuando la docente formula preguntas a los estudiantes en respuesta a sus enunciados, las respuestas que ellos emiten establecen relaciones entre cognición y lenguaje al auto cuestionarse y confirmar sus enunciados.

Se establecen más respuestas orales en los estudiantes cuando la docente inicia el discurso que cuando responde al de los estudiantes.