

**Estudio monográfico acerca de la enseñanza de la lengua oral en  
sistematizaciones de experiencias trabajadas en educación inicial por maestros en  
ejercicio avaladas por IDEP entre los años 2017 al 2021**

**Yuly Andrea Arias Guzmán**

**Laura María Tunjano Rodríguez**

**Tutora: Claudia Marcela Rincón Wilches**

**Doctora en Educación**

**Universidad Autónoma de Barcelona**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Licenciatura en Educación Infantil**

**Bogotá, D.C**

**2022**

# Índice

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>11</b>
<b>4. OBJETIVOS</b>	<b>17</b>
4.1. Objetivo General	17
4.2. Objetivos Específicos	17
<b>5. MARCO TEÓRICO</b>	<b>18</b>
5.1. Perspectiva del lenguaje y la lengua oral	18
5.1.1. Funciones del lenguaje	19
5.1.2. Dimensiones del lenguaje	22
5.1.3. La lengua oral y su efecto en la vida social	24
5.2. Oralidad formal	25
5.3. Las oralidades en la escuela	26
5.3.1. Perspectivas enseñanza- aprendizaje de la lengua oral	26
<b>6. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>31</b>
<b>6.1. Modalidad del trabajo de grado</b>	<b>31</b>

<b>6.2. Enfoque metodológico</b>	<b>32</b>
6.3. Análisis documental	33
6.4. Instrumentos de investigación	34
6.5. Tipos de datos a recoger	35
<b>6.6. Recorrido de la investigación</b>	<b>36</b>
<b>7. ANALISIS</b>	<b>44</b>
7.1. Experiencia “del revés al encuentro”.	45
7.2. Experiencia “Tras las huellas de mi territorio: desde las narrativas de los niños”.	51
7.3. Experiencia: “El cuento y un campamento para contarlo”.	59
7.4. Experiencia: “El cuento, estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia”	68
<b>8. CONCLUSIONES</b>	<b>73</b>
<b>9. ANEXOS</b>	<b>80</b>
Anexo 1: Matriz metodológica	80
Anexo 2: Reseña “Del revés al encuentro”	83
<b>10. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>95</b>

## ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Categorías de análisis .....	40
Ilustración 2 Proceso de análisis .....	44

## TABLAS

Tabla 1 Categorías de análisis .....	41
--------------------------------------	----

## 1. INTRODUCCIÓN

Este estudio monográfico surge de las reflexiones producto de la intervención pedagógica que se desarrolló por las maestras en formación, autoras de esta monografía, en el espacio académico denominado en la Licenciatura “Práctica pedagógica”. Esta intervención se realizó en Tenjo - Cundinamarca, con niños de 3 a 5 años en un hogar comunitario. Gracias a la práctica y seguimiento de los proyectos realizados por las personas en este lugar, se pudo identificar que en los niños de 3 a 5 años el foco a potenciar no era el pedagógico, sino el asistencial, dado que priorizaban el alimentarlos, la relación con las familias, sus problemáticas y el cuidar que se no lastimaran.

Además de lo encontrado, era visible intervención tras intervención que para varios de los niños se tornaba difícil la comunicación unos a otros, ya sea porque no se sentían seguros para hablar o no sabían cómo expresarse oralmente, hacerse entender. Desde allí, parte el interés investigativo referido a fortalecer los procesos orales en la primera infancia, en específico, en el hogar comunitario. Sin embargo, luego de pasar por dificultades en el lugar de práctica, la postura de nosotras como maestras en formación cambia de intervenir en el contexto, a reconocer documentalmente los procesos orales de los niños de educación inicial en las prácticas de enseñanza de maestros en ejercicio del Distrito, asesoradas y sistematizadas por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP)

Dicho interés implicó preguntarse la importancia de asumir esta modalidad del lenguaje en la escuela, más aún, cuando ésta se fortalece desde el seno familiar. No obstante, se debe tener en cuenta que, a través del lenguaje en su modalidad oral, se organiza la realidad alrededor del yo,

sus sentimientos y pensamientos en relación con el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Esto implica tener presente que es diferente el habla que se usa en la familia a la que usa en la escuela y este es un aprendizaje que debe abordarse de forma intencional para promover la competencia comunicativa en los niños desde la educación inicial.

A partir de estas comprensiones, se ve la necesidad de que la escuela, desde el ciclo inicial, empiece a trabajar sobre el reconocimiento del sentido que posee el uso oral de la lengua en cada niño, para abordar significativamente la entrada al uso de la oralidad formal, pues a medida que él crece, empieza adoptar ciertas formas de hablar que varían dependiendo de su intención comunicativa. Esta didáctica en la escuela debe responder, entonces, al sinnúmero de posibilidades que brinda la lengua oral en la vida de cada uno, donde el niño pueda configurar su identidad gracias a las posibilidades que el otro le brinda, gracias a esa mediación que se logra a través de la lengua oral en la interacción, que potencia esa construcción intersubjetiva.

Por tal motivo, este estudio monográfico determina ciertos objetivos para intentar dar respuesta a la siguiente pregunta:

**¿De qué manera las propuestas de los maestros en ejercicio que se sistematizan en torno a la oralidad en la educación inicial por parte del IDEP entre el 2017 y el 2021 contribuyen a la construcción de referencia objetiva del mundo, a la configuración de intersubjetividad, así como a resignificar lo existente y hacer uso de la imaginación por parte de los niños?**

Luego, se desarrollan las categorías teóricas: lengua oral, funciones del lenguaje y la perspectiva sociolingüística en la enseñanza de la lengua, las cuales sustentan el trabajo de monografía desde un enfoque discursivo. Para ello, se inicia el recorrido conceptual desde el

lenguaje como el eje temático macro de este proceso investigativo, para después profundizar en la lengua oral y las perspectivas de enseñanza que se ven inmersas en la escuela.

No obstante, la perspectiva desde la cual toma postura este trabajo es la **perspectiva interaccionista** que se relaciona con la sociolingüística porque “centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla” (Lomas & Tusón, 1992, p. 17).

Asimismo, esta monografía también retoma todo un recorrido metodológico que sirve como guía para el proceso de análisis de los datos encontrados. En esa misma medida, esta modalidad de trabajo de grado se sitúa claramente desde el paradigma cualitativo, desde una perspectiva hermenéutica, por cuanto se involucra en los fenómenos sociales desde un tipo de investigación, en este caso el análisis documental de sistematizaciones de experiencias. Para dicho análisis, se realizó una recolección bibliográfica de cuatro experiencias que poseen diferentes características desde las categorías de búsqueda. Para continuar, se acude a la construcción de documentos secundarios para poder establecer unas categorías adicionales (emergentes) que nutren los hallazgos en cada una de las sistematizaciones de experiencias de los maestros del IDEP entre los años 2017 al 2021. Es pertinente aclarar que se retoman únicamente cuatro sistematizaciones de experiencias debido al tiempo que se posee para realizar el trabajo de grado, esto quiere decir que para el proceso análisis de cada una es de mayor compromiso y cumple con el objetivo de este trabajo.

Dicho recorrido, permite presentar el análisis de las cuatro sistematizaciones de experiencias (SE) avaladas por el IDEP que fueron seleccionadas para este estudio. El análisis se estructura con base en las categorías emergentes según el proceso de categorización y el uso de los

instrumentos que se eligieron para recolectar la información: las reseñas y las matrices metodológicas.

Concretamente, se inicia por describir a grandes rasgos la experiencia. Luego, se identifica si dentro de ellas se involucra el uso de la oralidad formal. Bajo ese mismo orden, se profundiza en el papel que cumplió la lengua oral en los niños desde tres ejes: ***la construcción de la realidad, la intersubjetividad y la recreación de la realidad a partir de la imaginación y el juego.***

Y, por último, se construyen unas reflexiones finales que responden a los objetivos de esta monografía, que a grandes rasgos permiten entender la oralidad del niño de educación inicial como construcción de lo real en un espacio de interacción y expresión lúdica. Lo anterior, permite hacer énfasis en el uso de la lengua oral como medio integrador de las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás, para la configuración de las características del habla de cada uno.



## 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio monográfico surge de las reflexiones e inquietudes promovidas por la experiencia de práctica pedagógica en Tenjo - Cundinamarca, con niños de 3 a 5 años en un hogar comunitario “Los invencibles”, en el segundo semestre del año 2021. Gracias a la observación y seguimiento de los proyectos que las madres comunitarias llevaban a cabo se pudo identificar que en estas edades de 3 a 5 años el foco a potenciar no era el pedagógico, sino el asistencial, debido a que priorizaban el alimentarlos, la relación con las familias y sus problemáticas, el cuidado de no lastimarse. El componente pedagógico no era abordado sistemáticamente, con planeaciones que pudieran dar cuenta de la existencia de un sistema didáctico que respondiera al contexto sociocultural del hogar comunitario; en este sentido, solo se realizaban algunos proyectos con la intención reduccionista de dar cumplimiento a las pautas dadas por el ICBF.

De esta manera, durante la semana solo uno o dos días se abordaba un proyecto en torno a la música, la danza, lo literario y fundamentalmente el medio ambiente, el manejo del reciclaje. No existían proyectos en relación con las habilidades comunicativas de la lengua materna, es decir, el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Por esta razón el interés inicial del equipo de maestras en formación de la UPN estaba focalizado en fortalecer de manera general estas habilidades por medio de un proyecto pedagógico, pero al caracterizar la comunicación de los niños, fue evidente la necesidad de abordar en primer lugar la lengua oral y la escucha.

La caracterización de los niños permitió reconocer que para algunos de ellos no era sencillo interactuar con otros y con las maestras por miedo a no ser entendidos o por decir cosas erróneas. Fue a medida del desarrollo de las intervenciones en la práctica que se evidenció en los niños que no hablan, una motivación para compartir con sus compañeros. Y a quienes ya les encantaba hablar, se detenían a escuchar y entender lo que decía el otro para poder responder.

Es así como, desde esos primeros hallazgos surge en el equipo de maestras en formación la necesidad de aclarar ¿Por qué se generaban estas circunstancias?, ¿Cómo ayudarlos a fortalecer su lengua oral?

Para ello, se recurre a ciertos referentes teóricos que permitieran aclarar en primera instancia que “hablar” es la primera manera en la que el niño se comunica, pero necesita de ciertas circunstancias para que trascienda del hablar en la cotidianidad a entender que saber hablar y escuchar comprende dar significado al uso que se le da a la lengua dentro de las interacciones en distintos contextos. En contraste con la experiencia vivida, los niños en este lugar tenían pocos acercamientos con su contexto social, las actividades que se proponían estaban dirigidas a cuentos, canciones y películas que no se relacionaban en su mayoría con lo que vivía el niño cada día.

En segunda instancia, resaltar que el fortalecimiento de la lengua oral se nutre desde el constante contacto social y cultural que el niño establece, dado que los diferentes agentes con los cuales interactúa interfieren o aportan directa e indirectamente en su proceso de adquisición de la lengua materna (Núñez y Santamaría. 2015 revista oralidad-es). Si bien, no se podría plantear que los niños cumplían el rol de ser receptores pasivos de la información que las madres comunitarias les brindaban, pues no siempre se podían expresar con los demás ya sea dialogando, narrando, actuando, entre otros; eran pocos los espacios que se ofrecían en este

escenario educativo para promover la escucha y el uso de la palabra por parte de los niños, la mayor parte de la interacción era dirigida por las madres comunitarias, la palabra que prevalecía era la de los adultos.

De esta forma, las indagaciones teóricas permitieron enriquecer las bases del interés investigativo y a su vez delimitar el énfasis en la educación inicial desde la lengua oral.

Gracias a dichos análisis emerge una nueva pregunta en el proceso:

**¿Cómo potencializar espacios pedagógicos que favorezcan la interacción oral en los niños de 3 a 5 años del hogar comunitario “los invencibles”, por medio del reconocimiento de su contexto?**

Sin embargo, para el año 2022-I por temas de movilización al hogar comunitario, cambio del escenario de práctica de las maestras en formación y falta de autorización por parte del hogar comunitario para diseñar una propuesta didáctica que no se implementara, fue imposible continuar con el proyecto pedagógico y, en consecuencia, se replantea el tipo de trabajo de grado.

Lo anterior generó una revisión sobre el tipo de trabajo de grado de acuerdo con las nuevas condiciones que tenía el equipo, dado que ya no podría trabajarse en torno a un proyecto pedagógico, esto sin dejar de lado los intereses investigativos referidos a las experiencias pedagógicas que favorecen los procesos orales de los niños de 3 a 5 años. En este sentido, se decide hacer una monografía, se amplían los antecedentes y definen las fuentes para hacer viable la profundización en torno a la oralidad en la educación inicial.

Con base en estas nuevas búsquedas y aportes a nivel de antecedentes teóricos e investigativos, se profundiza en el problema a documentar y se entretajan relaciones y posturas

desde las cuales el niño de educación inicial es considerado un sujeto que desde cada interacción, construye unas maneras de hablar únicas con cada persona, unas lenguas en concreto en cada contexto, y que siempre para él va a ser necesario estar rodeado de otras personas, porque como lo dan a entender (Lomas, Osorio, & Tusón, 1992) a partir de las interacciones que entreteje, construye diferentes formas de hablar que parten de la lengua estandarizada a nivel nacional como en nuestro caso es el español, y toman importancia cuando el niño se comunica con los demás en diferentes contextos, allí es cuando la lengua oral ocupa un lugar en la identidad del sujeto.

Además, emerge otro factor a tener en cuenta en la problemática referido al cambio de contextos comunicativos, cuando los niños de estas edades inician su etapa escolar y se involucran en un nuevo contexto, sea un hogar comunitario, jardín o escuela, es importante construir ambientes de manera interdisciplinar que los acerquen a nuevos usos de la oralidad, construyan nuevas lenguas y posturas comunicativas, como de alguna forma Gutierrez (2011) afirma: “es vital propiciar **situaciones comunicativas reales** que favorezcan el rescate de la palabra hablada de un estado evolutivo y secuencial”. De este modo, el niño podrá sentirse seguro al momento de expresarse oralmente, dado que se mantiene la relación familia-contexto-escuela que en esta edad resulta vital porque lo motiva de forma cómoda a nuevas maneras de interactuar y comunicar lo que siente y piensa.

Cuando esto no es posible hay una ruptura en la comunicación que lleva muchas veces al fracaso escolar posterior, pues el niño al llegar a un escenario educativo accede a posibilidades limitadas que no logran recoger la amplia gama de sus capacidades y comprensiones; ya que algunas de las actividades planteadas buscan potenciar la oralidad formal que requiere una preparación entorno al ¿qué decir? y una profundización acerca de un eje temático en estas

edades, como por ejemplo asambleas o exposiciones. Asimismo, se le plantean retos comunicativos poco alcanzables debido a que los procesos son más complejos y la mayoría aún no ha dominado su oralidad, el sentido que le dan a esta. Antes de acceder a la oralidad formal, los niños necesitan fortalecer la lengua oral que ha aprendido en los primeros procesos de socialización y de esta manera convertirla en la base para avanzar en procesos más elaborados del discurso.

El uso de dinámicas que promueven una oralidad formal en la escuela, en algunos casos, acerca a los niños de 3 a 5 años a posibilidades limitadas que no logran recoger la amplia gama de sus capacidades y comprensiones; porque requieren procesos más complejos aun cuando ellos no han dominado su oralidad y el sentido que le dan a esta.

Desde estos planteamientos el interés del equipo se redirecciona al análisis de experiencias pedagógicas en las que los maestros proponen situaciones comunicativas que promuevan la oralidad en los niños en el aula de educación inicial. Esta intencionalidad se desarrolla a través de un análisis documental que enriquece el actuar como futuras docentes de educación infantil sobre sistematizaciones de experiencias (SE) realizadas por maestros en ejercicio del distrito, publicadas entre el 2017 al 2021, reconociendo en ellas para qué la enseñanza de la lengua oral, el sentido de dicha enseñanza con niños de 3 a 5 años. Para ello se recurre al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, que se caracteriza por ser un establecimiento público creado con el fin de fortalecer y gestionar la investigación y la innovación educativa, así como el desarrollo pedagógico y profesional docente.

Con base en esta documentación de experiencias, emerge la pregunta a partir de la cual se desarrolla este trabajo monográfico **¿De qué manera las propuestas de los maestros en ejercicio que se sistematizan en torno a la oralidad en la educación inicial por parte del**

**IDEP entre el 2017 y el 2021 contribuyen a la construcción de referencia objetiva del mundo, a la configuración de intersubjetividad, así como a resignificar lo existente y hacer uso de la imaginación por parte de los niños?**

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Este trabajo de grado tiene como propósito reconocer para qué se enseña la lengua oral a niños de 3 a 5 años en las sistematizaciones de experiencias de maestros en ejercicio, avaladas por el IDEP, entre los años 2017 a 2021. Dicho propósito implicó preguntarse por la importancia de asumir como objeto de enseñanza esta modalidad del lenguaje, más aún, cuando ésta se concibe como un aprendizaje que ya viene desde el seno familiar y entonces ¿para qué abordarla de forma sistemática y consciente en la escuela? A continuación, se presentan varios argumentos que justifican este estudio monográfico.

En primer lugar, es importante realizar este estudio documental dado que es en estas edades de 3 a 5 años cuando el niño va comprendiendo como, en palabras de (Jaimes & Rodríguez, El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva discursiva y cultural, 1996), a través del lenguaje, en su modalidad, se organiza la realidad alrededor del yo, sus sentimientos y pensamientos en relación con el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Dado que “Poco a poco los niños aprenden a hablar y a nombrar la ausencia, a reemplazar con palabras lo que no está. Cuando los niños aprenden a hablar, aprenden a pedir cosas que desean, y adquieren un poder inusitado al descubrir que con las palabras se pueden hacer cosas” (Gutierrez, 2011, p. 2)

En segundo lugar, porque se debe tener en cuenta que la presencia de la lengua oral en el desarrollo de cada niño se da de manera indiscutible (Nuñez & Santamaria, 2015) (Nuñez & Santamaria, 2015), en la medida que él en estas edades, aunque se acerque al dominio de su lengua materna, tiene unas formas de hablar, unas lenguas con las cuales interactúa y son diferentes de acuerdo al rol de las personas, a los contextos. Es diferente el habla que se usa en la

familia a la que usa en la escuela y este es un aprendizaje que debe abordarse de forma intencional para promover la competencia comunicativa en los niños desde la educación inicial.

Un ejemplo de ello en la familia es cuando los niños hablan con mamá o papá, la forma es diferente a como hablan con su abuelo, porque la relación que tienen es distinta, lo que construye una manera de interactuar única, una lengua única para cada sujeto.

En la escuela sucede algo parecido, por una parte, cuando el niño ingresa a una institución educativa por primera vez se enfrenta a una experiencia totalmente diferente allí, se cruzan emociones como utilizar por primera vez un uniforme, el miedo por a quien pueda conocer y ese proceso de desapego con los padres al disminuir el tiempo compartido. Todos estos aspectos influyen en su comunicación porque hacen que el niño tome una actitud de espera y lo limita para poder relacionarse con el otro, poder establecer una conversación con una persona nueva en su vida. Por otra parte, no es igual la forma de dialogar del niño con su maestra a hablar con su mejor amigo. Por lo tanto, en ambos contextos, familiar, escolar y los próximos por conocer, el niño se encuentra constantemente construyendo diferentes lenguas.

En tercer lugar, tener presente que se necesita que la escuela, desde el ciclo inicial, empiece a trabajar sobre el reconocimiento del sentido que posee el uso oral de la lengua en cada niño, para abordar significativamente la entrada al uso de la oralidad formal, pues a medida que él crece, empieza adoptar ciertas formas de hablar que varían dependiendo de su intención comunicativa. Cada vez que es promovido a un nuevo año escolar, se va acercando más al uso de una oralidad formal, a una enseñanza que tiene en cuenta las experiencias y saberes previos de los niños en relación con los usos orales propios en la cotidianidad y los transforma a un uso oral documentado sobre temas en específico (Gutierrez, 2011). En pocas palabras, hay que fortalecer



las bases de la lengua oral en la educación inicial si se pretende años después apuntar a la oralidad formal.

Por lo tanto, esto señala que no es suficiente con tan solo construir situaciones de uso de la lengua oral en el aula, sino que, además, es necesario recurrir a prácticas culturales y reflexivas que permitan desarrollar en los niños sus capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse oralmente en diferentes contextos.

Un cuarto argumento está referido a su aporte a la construcción de la intersubjetividad, pues cada interacción los acerca al dominio del lenguaje por cuanto involucra al otro sujeto que co-construye la identidad de cada uno (Santamaria, 2019, p. 318). Es decir que, no se puede hablar acerca de un dominio del lenguaje, si no se comprende que, en la escuela durante la enseñanza de la lengua, debe haber un momento con pares, así como situaciones relacionadas con su entorno que motiven al otro a desenvolverse de manera cómoda y segura, configurar su identidad gracias a las posibilidades que brinda el otro, gracias a esa mediación que se logra a través de la lengua oral en el paso para ir potenciando esa construcción intersubjetiva.

De esta forma es como la lengua toma sentido en la vida de cada uno porque involucra su disposición cognitiva y emocional en el contexto en el cual se encuentre, en este caso, el entorno educativo y le posibilita conocer al otro a través de su lengua.

Desde el ámbito social, se puede afirmar entonces, que el uso y el fortalecimiento de la lengua oral es importante para la construcción de sociedad, por cuanto posee “funciones muy diversas: regular la vida social, escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir” (Camps, 2005). Esto significa que hablar es una forma de actuación social en la que el niño hace uso de su capital cultural cuando socializa en su contexto, en este caso la escuela.

Un quinto argumento está referido a la construcción de una didáctica de la lengua oral, ya que no es hablar por hablar, es que el niño logre identificar las intencionalidades y los alcances a los que puede llegar a través de su discurso gracias a las propuestas contextualizadas y la formación rigurosa en el campo del lenguaje por parte del maestro. Propuestas que no solo aborden a través de la reflexión conjunta con los niños el sentido de la postura, el tono de voz, o la actitud, sino que además enfatizan en dar sentido desde cada experiencia en torno al para qué y por qué comunicar. No es limitarse en estas edades a aprender conocimientos como por ejemplo los colores, los números, las vocales, el nombre a través de la lengua oral; sino es reconocer que el niño de 3 a 5 años en cada actividad es un sujeto social, que posee una postura crítica, construye, internaliza e imagina a través del lenguaje específicamente en su modalidad oral que es la primera que configura.

Por consiguiente, esta apuesta didáctica implica como enuncia (Nuñez & Santamaria, 2015)

El docente habrá de contar con una adecuada formación previa, la cual debe actualizarse y renovarse con asiduidad; además, ha de ser capaz de proporcionar los medios, las estrategias y las herramientas necesarias que garanticen los mejores resultados durante el proceso de aprendizaje educativo. (p. 206)

Todo lo expuesto, evidencia que también le corresponde a la escuela construir propuestas, que en este caso, se centren en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas orales (escucha y habla) a partir de situaciones comunicativas que se asemejen al día a día porque les facilita a los niños tres cosas: 1) permitir un desarrollo **guiado** de la oralidad 2) Configurar unos nuevos usos orales que dependen de su intención comunicativa y 3) dar lugar a la relación **familia-escuela** que resulta importante articularla para un buen desarrollo de las dimensiones: socio-afectiva, comunicativa, cognitiva, corporal y sensorio-motriz; en los primeros años de vida.

Desde esta perspectiva, el papel del maestro es el de guía y no, de transmisor de conocimiento en las actividades. Didácticamente su compromiso radica en comprender el potencial de cada una de las capacidades discursivas de los niños. Para ello, debe comprometerse desde sus prácticas de enseñanza a responder a la creatividad y la imaginación de los estudiantes, propiciar sistemas de apoyo en donde el maestro haga un préstamo de conciencia a través de su enunciación, con el uso de preguntas que le permitan al niño asumir sus elaboraciones y complejizarlas en cada espacio de interacción (Gómez Garzón, Rincón Wilches, y Patiño Martínez, 2017).

Finalmente, el último argumento reconoce que, a nivel formativo, este trabajo de grado también sirve como un insumo para los procesos de formación en el seminario de la Línea de Investigación Curricular: Formación Pedagogía y Didáctica, y el espacio académico de Comunicación y Lenguaje I por abordar los procesos de enseñanza de los maestros y como influyen en los procesos orales de los niños de educación inicial. La contribución será poder aportar para que los maestros en formación amplíen su panorama acerca de la oralidad como objeto de enseñanza y del entorno educativo real y las posibilidades que este entorno les da para reflexionar e investigar desde su práctica educativa cuando sean maestros en ejercicio. Visibilizar también que existen instituciones como el IDEP que apoyan las investigaciones en el ámbito público, con el fin de recordar, que dentro del deber como docentes está también el constante cuestionamiento acerca de lo que sucede en el aula desde fundamentos teóricos que le permiten tener comprensión frente al para que, como, porque enseñar, en este caso la lengua oral, y guiar la experiencia.

Y a nivel personal, gracias a este estudio documental, se posibilita reflexionar acerca de nuestro actuar como futuras docentes en los procesos discursivos de nuestros estudiantes, saber que tenemos el papel de guías y que de nosotras depende el proceso oral de cada uno de los niños

desde el ciclo inicial. Además reconocer que en nuestra pronta labor, debemos seguir investigando no solo por nuestra constante formación sino también para ofrecerles a los niños una enseñanza contextualizada y transformada en cada intervención.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. Objetivo General**

- Reconocer para qué se enseña la lengua oral en las sistematizaciones de experiencias (se) de maestros en ejercicio avaladas por IDEP entre los años 2017 a 2021 con niños de 3 a 5 años a través de un estudio monográfico.

### **4.2. Objetivos Específicos**

-Identificar como a través de la enseñanza de la oralidad se da el desarrollo de los procesos de construcción de la realidad, de la relación lenguaje-pensamiento en el niño de 3 a 5 años en cada una de las SE acompañadas por el IDEP y seleccionadas para esta monografía.

- Determinar cómo a través de la enseñanza de la oralidad en las SE se evidencia la construcción de intersubjetividad con los niños de 3 a 5 años.

- Detallar cómo a través de la enseñanza de la oralidad se promueve la posibilidad de imaginar, de recrear la realidad en cada momento planteado con los niños de 3 a 5 años en las SE.

- Ser referente en estudios sobre la oralidad desde la línea de investigación de la Licenciatura: Formación, pedagogía y didáctica para futuros trabajos de grado.

## 5. MARCO TEÓRICO

Para este acápite, se desarrollarán las categorías teóricas: lengua oral, funciones del lenguaje y la perspectiva sociolingüística en la enseñanza de la lengua, las cuales sustentan el trabajo de monografía.

### 5.1. Perspectiva del lenguaje y la lengua oral

El recorrido conceptual inicia desde el lenguaje, que es el campo macro de donde subyace la lengua oral. Para tal efecto, el lenguaje es “la facultad humana gracias a la cual los seres humanos elaboran su representación del mundo natural y social, construyen nexos en la interacción social y recrean sus experiencias mediante la configuración de nuevos mundos a partir de la significación” (Rodríguez Luna M. E., 2001)

Dicho argumento significa que el lenguaje es una facultad humana que surge de la necesidad de comunicarse y representar el mundo desde un mismo sentido construido con sus pares, es decir, que su estructura se constituye de manera conjunta. Lo anterior, es la característica que diferencia el lenguaje humano al de los demás seres vivos, aunque el lenguaje de los animales es construido conjuntamente por cierta repetición de comportamientos, se diferencia con el lenguaje al humano por su **sentido**, porque se trata de algo más allá de un código, que cuestiona acerca de lo que significa comunicarse, el para qué, y el cómo se comunica, que sea posible que el otro entienda y se signifique desde su realidad.

A través del lenguaje, se movilizan dos formas de producción de comunicación: a nivel oral y a nivel escrito. Se debe tener en cuenta que “no hay ningún uso lingüístico que no esté enraizado en la cultura y no existen relaciones entre el lenguaje y sociedad que no se lleven a cabo al

menos en parte, por medio de la interacción verbal” (Santamaria, 2019), es decir, que es la lengua oral el canal principal por el cual el niño se hace parte de su cultura y adquiere a través de la interacción, unos modos de pensar, actuar y de vivir.

La lengua oral se constituye a partir de tres habilidades que son: hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral) e interaccionar, considerada esta última como la acción necesaria para que se genere ese intercambio de información (Nuñez & Santamaria, 2015). Desde estas tres habilidades es de las que parte el niño inconscientemente para ser participe activo del contexto, en el influyen elementos como el entorno físico y ciertas normas o tendencias de comportamiento colectivo (Calsamiglia & Tusón, 2001).

Es de esta forma que, la lengua trasciende a una capacidad humana que logra crear una representación de su mundo físico, social y cultural desde procesos de interacción entre los sujetos. Se puede añadir también que es una práctica que incluye elementos cognitivos, discursivos y culturales de los cuales emerge unas funciones del lenguaje, mediante estas el niño “adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplíe en cuanto obtiene éxito en su interacción con los demás miembros de su comunidad” (Rodríguez Luna, 2001, p. 25). Estas funciones giran en torno al componente cognitivo, interactivo y estético, y se fortalecen mediante la constante interacción con los demás y desarrollo de relaciones con diferentes grupos sociales.

### **5.1.1. Funciones del lenguaje**

Conforme a lo anterior, el entorno trasciende en el uso de la lengua oral de los niños por cuanto le permite desde las interacciones, construir una identidad propia y diferente a la de los demás sujetos que le rodean. Esto implica, que a nivel cognitivo y emocional se den ciertos procesos pragmáticos relacionados inherentemente a las funciones del lenguaje, que toman lugar

en cada dialogo que el niño construye con otras personas. Mas a detalle, se pueden ubicar tres funciones:

- En relación **con los procesos de construcción de la realidad**, consiste en un sistema de representación que le permite a los niños a través del lenguaje, transformar su experiencia desde las interacciones con los miembros de su comunidad, esta función le permite al niño configurar un sentido de su entorno, lo que le acerca a situarse en un lugar donde puede conocer e interpretar las realidades de los demás, construir imágenes sobre la naturaleza, la sociedad y los demás elementos que conforman una cultura a través del usos de la lengua oral (Jaimes & Rodríguez, 1996). Teniendo en cuenta lo anterior, el lenguaje en su modalidad oral permite al niño establecer relaciones con quienes le rodean para identificase, entenderse y adquirir nuevos saberes que construyen un sentido de pertenecía y de empatía con su entorno.
- En relación **con los procesos intersubjetivos y de interacción** ubica al lenguaje como aquel que posibilita construir una comunicación con los demás miembros de su entorno, se refiere pues a “la construcción de vínculos, la apropiación de las pautas culturales, los valores, los rituales y demás formas de socialización al establecimiento de sus relaciones intersubjetivas” (Rodríguez, 2006, p. 21). Lo que significa que a través de la lengua oral el niño va adquiriendo un bagaje cultural frente a las interacciones que construye y así establecer vínculos con diferentes personas de su núcleo social dado que gracias al lenguaje se configura la intersubjetividad, el principio de alteridad que nos humaniza.

En suma a lo anterior, sitúa el aprendizaje de la lengua oral desde el punto de vista funcional que esta cumple en el entorno social del niño, interpretándola como un



dominio dado de manera progresiva desde las interacciones con los otros “El lenguaje se considera como la codificación de un “potencial conducta” en un “potencial de significado”, es decir como un medio de expresar lo que un organismo humano “puede hacer”, en interacción con otros organismos humanos , transformándolo en lo que “puede significar”” (Halliday M. , pág. 33). Esto quiere decir que el lenguaje hace todo simultáneamente, mientras el niño se comunica, va generando un potencial significado de lo que el otro habla, y a su vez piensa en lo que puede significar esa conducta que si mismo toma.

- En relación con **los procesos de recrear la realidad a partir de la imaginación** el lenguaje cumple papel de posibilitar la producción de la realidad a partir de una creación de mundos con la palabra, pero también el diseñar situaciones que les posibilite disfrutar del placer de jugar, soñar narrar y construir nuevas situaciones las cuales le permitan potenciar su imaginación. Avanzando en el tema la lengua oral posibilita diferentes espacios para la construcción y la exploración de la imaginación mediante la escucha de cuentos o la construcción de narraciones, historias o hasta situaciones que le favorezcan al establecer relaciones con su realidad, pero también con sus sentires, saberes o ideas.

Sin lugar a duda, “la imaginación adquiere una función muy importante en la conducta y en el desarrollo del hombre, se hace medio de ampliación de su experiencia, porque le permite imaginarse aquello que no ha visto y representárselo mediante el relato de otra persona y la descripción de lo que en su experiencia personal directa no ha tenido lugar” (Vigotsky, 1999, p. 8). Lo anterior implica que este componente no debe ser entendido como un “entretenimiento” del niño, sino como una actividad que se vuelve

vital y necesaria en su vida, y que por ello se manifiesta desde los primeros años de vida. Significa entonces que, entre el niño mas conosca, escuche y viva en su entorno mas posibilidades tiene de estructurar una realidad propia a partir de los elementos que imagina e ilustra mentalmente.

Este proceso se puede evidenciar cuando los niños juegan:

el niño que se imagina que va a caballo cuando monta sobre un palo; la niña que se imagina madre al jugar con sus muñecas; otro que en el juego se transforma en un bandido, un soldado o un marinero. Todos estos niños muestran ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. (Vigotsky, 1999, p. 5)

Por ende, a través de las funciones se entiende el para qué, cómo y el sentido de comunicarse, mediante las relaciones que va estableciendo a través de la lengua oral con las personas del grupo social. Además, que, en diferentes espacios le posibilitan al sujeto adquirir un bagaje para conocer su núcleo sociocultural y el de los demás. Es a partir de ello, que se van generando procesos discursivos, vinculados a las dimensiones del lenguaje.

### **5.1.2. Dimensiones del lenguaje**

A continuación, se profundizará acerca de las dimensiones del lenguaje.

- ***Dimensión contextual***

La primera dimensión que se debe tener en cuenta para el fortalecimiento de la lengua oral es la contextual, ya que esta se enfoca en la interacción oral de los sujetos en diversos contextos sociales dado que “desde el uso mismo debe servir para acercar al educando a una reflexión sobre su práctica discursiva, sus formas de concreción, organización y estructuración, así como de las maneras en que opera dicho conocimiento” (Gutierrez, 2011, p. 27)

Por ejemplo, en una situación comunicativa oral, normalmente existen varios interlocutores, quienes coinciden temporalmente y comparten el mismo espacio. En ese momento, entra en juego la construcción de relaciones interpersonales siendo decisiva la interacción visual y emotiva para una comunicación exitosa. Esta situación puede suceder con diferentes personas y siempre va a variar el contexto, esto significa un discurso diferente.

Desde la escuela, se hace necesario preparar al niño para dichas situaciones comunicativas orales, haciendo uso en cada estrategia de momentos en los cuales cada uno pueda dar respuesta a esos usos orales que se presentan en la oralidad que necesitan de ciertas formalidades, sin olvidar que la comunicación debe ser bidireccional (existencia del dialogo).

- ***Dimensión discursiva***

Teniendo en cuenta lo anterior, la segunda dimensión del lenguaje que se debe evidenciar dentro de las experiencias en la escuela es la dimensión discursiva. Allí, el dialogo tiene el papel de ser “en vivo” y no un código que se reproduce sistemáticamente, es decir, que en la interacción con otros sujetos son visibles, en un mismo discurso, voces de otros. Dado que el niño, según Gutierrez (2011) “no acude al diccionario cuando habla, sino que busca las voces en la boca de otras personas en un intento por recuperar cómo se produjeron tales palabras y con qué intenciones” (p. 28)

De ahí que sea fundamental la enseñanza de estrategias de reformulación que permitan mantener el carácter vital e interactivo de la oralidad

- ***Dimensión metalingüística***

Por último, está la dimensión metalingüística que se refiere a ese contenido no verbal que conlleva la expresión verbal, y que necesita del feedback para que la persona construya conocimiento y en este caso el niño pueda entender el trasfondo de lo que le quieren decir.

Más formalmente es según (Gutierrez, 2011)

el análisis del contexto de producción lingüística, caracterizada por usos orales que combinan rasgos verbales y no verbales. Dado que los rasgos paralingüísticos, cinésicos y proxémicos son inherentes a los intercambios verbales orales, y pocas veces se analizan en relación con su naturaleza y funcionalidad. (p. 28)

Esta entra en cada estrategia, por cuanto la oralidad no puede entenderse como la simple enunciación, sino como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos. (Gutierrez, 2011). Lo anterior, permite vincular la perspectiva sociolingüística, por cuanto involucra el contexto histórico y social de cada niño.

### **5.1.3. La lengua oral y su efecto en la vida social**

Más a detalle, la perspectiva sociolingüística se va desarrollando mediante las funciones y dimensiones del lenguaje con la configuración de códigos verbales los cuales resalta sus usos en las interacciones sociales. Lo anterior, es lo que se denomina práctica lingüística, allí es donde el sujeto establece una situación comunicativa con otra persona donde se ubica papel de emisor y receptor, según el tipo de relación social o el contexto donde se esté configurando (Tusón Valls, 1994).

Tusón nos presenta que la sociolingüística es una perspectiva la cual “se ve como algo heterogéneo, donde existen grupos diferentes que mantienen entre sí complejas relaciones de poder, solidaridad y dominación” (Tusón Valls, 1994, p. 3) Entendido lo anterior, surgen escenarios comunicativos como los salones de clase donde se puede evidenciar que cada individuo no es un hablante y oyente perfecto, ya que es un “usuario de una lengua o de unas

lenguas sociales” (p. 4) cada persona acoge o se apropia de la lengua que su grupo familiar, social y cultural en el transcurso que se va relacionando con diversas personas.

No obstante, al adoptar la perspectiva de la sociolingüística en este trabajo de grado posibilita analizar las interacciones producidas por un grupo de personas, que, al tener diferentes características sociales y culturales, logran realizar procesos de inferencia con respecto a lo que el otro puede decir en una conversación. Asimismo, cuando se realiza un proceso de análisis de orden cualitativo resulta importante tener en cuenta un grupo determinado (con el concepto de mercado lingüístico) y lo que sucede socialmente con respecto a un tema en específico (Tusón & Calsamiglia, Las cosas del decir, 1999), que en este caso son los procesos orales de los niños de educación inicial.

## **5.2.Oralidad formal**

Por lo que se refiere a su relación con la oralidad, en cada interacción es claro que se construyen y negocian las relaciones interpersonales dado que involucra la disposición cognitiva y emocional del niño. Así las cosas, estas construcciones varían si se trata del uso cotidiano de la lengua oral o su uso formal. La primera, se adquiere y fortalece en la vida diaria del sujeto; la segunda, requiere de una formación específica orientada a interactuar oralmente en entornos determinados (Gutierrez, 2011)

En la escuela, se debe tener en cuenta que:

La intención didáctica de la lengua oral formal trasciende los usos orales coloquiales, de tal forma que los discursos orales formales combinan planificación y espontaneidad, lo cual significa que se “planean” a partir de la escritura e intentan conservar la naturalidad propia de la oralidad. Por esta razón, los usos orales

formales varían temáticamente en menor medida y suelen ser más repetitivos que los usos orales informales (Gutierrez, 2011, p. 28)

Es decir que, al pretender fortalecer la lengua oral formal en la escuela se debe potenciar en primer lugar el uso de la lengua oral espontáneo para que más adelante sea más sencillo para el niño poder “planear” su discurso frente a un tema en específico. Se propone entonces, que la enseñanza de la lengua oral formal este abordada desde las tres dimensiones de la lengua oral (contextual, discursiva y metalingüística) que respalde la selección de géneros orales como contenidos de enseñanza y aprendizaje, y su organización por secuencias didácticas como una elección para el desarrollo secuencial de la competencia discursiva oral en la primera infancia. (Gutierrez, 2011)

### **5.3.Las oralidades en la escuela**

#### **5.3.1. Perspectivas enseñanza- aprendizaje de la lengua oral**

Cuando los niños llegan a la escuela por primera vez, tienen una disminución del habla que provoca dificultades al momento de fortalecer su lengua porque les resulta complejo interactuar con el otro, expresar sus pensamientos a través de su oralidad (Jaimes & Rodríguez, 1996). No obstante, a través de los años se ha evolucionado frente al cómo enseñar y aprender la lengua oral en la escuela y por ello, algunos teóricos formalizaron ciertas perspectivas desde las cuales se daría este proceso.

Una primera perspectiva que ha tenido mucha incidencia en la escuela ha sido **la perspectiva conductista** desarrollada por Skinner en el año 1957 con su libro “Verbal Behaviour” (Conducta Verbal). Esta perspectiva se caracterizaba por reforzar conductas deseadas únicamente, esto

quiere decir que todo era repetitivo, rutinario y competitivo; el constante uso de premios y castigos resaltaba “el error” públicamente frente a los niños. Lo anterior, generaba que cada uno se educara con base en una conducta del silencio y recepción de información, aprendiendo de manera descontextualizada su lengua materna y sin posibilidad de interacción. El lenguaje para el conductismo es una conducta que responde a un conjunto de respuestas u operantes verbales por un condicionamiento, en consecuencia, la oralidad se daba de forma lineal, se manejaba el mecanismo de estímulo- respuesta y por lo tanto se disminuía las posibilidades para que el niño experimentara desde su lengua oral el mundo que le rodeaba. (González del Yerro Váldez, 2015, p. 21)

Los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje son, desde esta perspectiva, la asociación, la imitación y el refuerzo (junto a sus variantes, como el moldeamiento, proceso por el que se refuerzan sistemáticamente las conductas que se van aproximando cada vez más a una meta; así, al principio, las madres refuerzan casi cualquier emisión vocálica que produzca el bebé para decir “mamá”, pero, poco a poco, se va volviendo más exigente con respecto a lo que exige a su hijo decir antes de mostrarle su satisfacción). (p. 21)

El niño en esta perspectiva es un actor pasivo de su lengua que está a la expectativa de órdenes y comandos que le han enseñado. Asimismo, es un sujeto sin ningún conocimiento y necesita ser abordado por un adulto para que le enseñe el lenguaje y así lo domine.

En efecto, desde allí empezó una conducta del silencio en las escuelas y las lenguas de los niños era algo que no era reconocido dentro los planes académicos. No obstante, esto cambio cuando surgió la necesidad de que cada ciudadano se alfabetizara, generándose así otra

perspectiva de enseñanza, *la perspectiva estructuralista*. En esta perspectiva, además de adquirir conocimiento del lenguaje, se prestaba más atención a su estructura, aspectos como la pronunciación, consonantes y combinaciones ayudan a entender las palabras a usar. Sin embargo, dentro de esta perspectiva las estrategias verbales continúan siendo descontextualizadas en la escuela.

Avanzando en el tiempo, en *la perspectiva constructivista* no predominan los elementos culturales y sociales en los procesos de construcción del conocimiento y la enseñanza de la lengua. En esta perspectiva se tienen en cuenta los estadios de desarrollo cognitivo de Piaget, y se profundiza acerca de las estructuras en el aprendizaje escolar más abstractos y complejos que pueden ser rutinas o planes mentales. Para que se logre el aprendizaje de la oralidad, se debe conocer en que estadio se encuentra el niño para proponer una práctica de enseñanza acorde a su desarrollo y no adelantando, esto permite una apropiación de los conceptos.

Más aun, el lenguaje en esta perspectiva se entiende como una característica innata y una capacidad lingüística que es común en todos los humanos para adquirir diferentes lenguas. Por tanto, su manera de aprendizaje se origina de los errores y elementos aislados o tradicionales para construir procesos de reflexión sobre el lenguaje.

Asimismo, en esta perspectiva no se censura al niño cuando habla, sino que se realizan extensiones semánticas, contenciones y recapitulaciones sobre lo que dice, para ayudarle a construir su propia enunciación. Por lo tanto, no se le corrige con un castigo.

Esto quiere decir que, los niños con ayuda del maestro van entendiendo como hacer uso del lenguaje en su modalidad oral a través del reconocimiento de su error. Lo anterior le genera



seguridad, lo que significa que el miedo de equivocarse o fallar no le afecta al momento de interactuar.

La teoría de Piaget brinda la visión de un niño que se desarrolla a partir de su propia acción sobre el entorno. El papel que el entorno social ejerce sobre el desarrollo del sujeto no es enfatizado; se limita a ser un factor estimulante del mismo. (González del Yerro Váldez, 2015)

Por tal motivo, para la época de los setenta surge *la perspectiva interaccionista*, en esta se aprende el lenguaje desde las interacciones en los ambientes socioculturales de los niños, allí influyen los cambios físicos o históricos que suceden sobre el contexto. El sujeto aquí, de su constante reflexión, va transformando su conciencia individual a través de su participación en las practicas sociales. En esta perspectiva, Vygotsky enfatiza en la “Ley de doble acción” por cuanto, según (González del Yerro Váldez, 2015):

Toda función psicológica aparece dos veces en el curso del desarrollo, primero a nivel social, después a nivel individual cuando es interiorizada por el niño. Esta ley permitió definir la zona de desarrollo potencial como la diferencia existente entre el desarrollo potencial del niño (el que manifiesta el niño en interacción con adultos) y su nivel de desarrollo real. (p. 16)

En el contexto lingüístico, cuando se profundiza en el proceso de adquisición de la lengua materna se debe tener en cuenta que en primer lugar, el entorno influye en cada sujeto y a partir de ello cada persona construye una identidad propia. Los niños al ingresar a la escuela ya cuentan con construcciones propias de su lengua generadas en el entorno familia, saberes de los cuales debería usar la escuela para los procesos pragmáticos de la lengua al aprenderla.

Bajo estos argumentos, se puede recoger entonces, que la interacción hace parte fundamental del fortalecimiento de la oralidad porque vincula aspectos sociales, cognitivos, culturales y emocionales de la vida de los niños. No obstante, la perspectiva desde la cual toma postura este trabajo es la **perspectiva interaccionista** que se relaciona con la sociolingüística porque “centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla” (Lomas & Tusón, 1992, p. 17), que en pocas palabras son esas “lenguas” en las que hemos sido reiterativas durante el desarrollo teórico.

## 6. MARCO METODOLÓGICO

### 6.1. Modalidad del trabajo de grado

Este trabajo de grado se enmarca en la modalidad de monografía, esta se entiende a nivel institucional como “aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente” (Álvares, Castro, Herrera , Naranjo, & Rodríguez, 2019), es decir que, el objetivo de este tipo de trabajo de grado es reflexionar sobre un interés conceptual y a partir de ello realizar una indagación de referentes teóricos que profundice el campo a problematizar.

A esto se le añade que, desde la Licenciatura de Educación Infantil, el interés a tratar dentro de esta modalidad debe estar relacionada al campo de la educación, la pedagogía e infancia. En este caso es acerca de la enseñanza de la lengua oral en la primera infancia y no se vincula a la práctica pedagógica que las maestras en formación llevan a cabo en la licenciatura de Educación Infantil debido a la diferencia de población y a su vez porque es de orden netamente documental.

Ahora bien, teóricamente esta modalidad de trabajo de grado se ubica como un texto expositivo-explicativo el cual realiza una búsqueda teórica a través de un interés determinado para proponer diferentes perspectivas acerca de lo investigado, como lo enuncia (López Jordi, Piovesan , & Patrón, 2016):

La monografía es uno de los casos más claros del género explicativo...**Explicar** toma como punto de partida la exposición, pero la intención no es solo exponer o informar; la explicación va más allá ya que trata de hacer entender al lector los motivos por los cuales sucede o no tal cosa (p. 3)

En específico, cuando la monografía revisa investigaciones prácticas o experimentales, para su análisis se debe describir la experiencia encontrada, se establece su relación con otras similares, se extraen las conclusiones y el investigador pone en manifiesto sus ideas que tratan de esclarecer o manifestar algo conforme o no al interés investigativo.

## **6.2. Enfoque metodológico**

En esa misma medida, esta modalidad de trabajo de grado se sitúa claramente desde el paradigma cualitativo, al permitir analizar un fenómeno emergente de una situación dada en el ámbito social, ya que, en palabras de (Vasilachis de Gialdino, 1992) “la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas... que examina un problema humano o social.” (p. 3). Por tanto, el investigador trata de construir una mirada global frente a lo que investiga, analiza palabras, presenta minuciosas perspectivas de los autores y guía el estudio sobre una situación natural. Además, este paradigma sugiere que en cada situación los sujetos deben ser observados no como personas cuyo comportamiento debe ser medido, sino como documentos que revelan su propia cultura.

Para profundizar, el paradigma cualitativo está compuesto por características que ubican las diferentes perspectivas desde las cuales el investigador debe acogerse para poder llevar a cabo su estudio, en el caso de este estudio monográfico, se tuvo en cuenta la siguiente característica: “la teoría construye una relación en y desde la praxis” (Pérez Serrano, 1994), a razón de que la realidad se encuentra construida no solo por situaciones que a simple vista se detallan, sino también por significados, símbolos e interpretaciones del sujeto que son evidenciadas en la interacción con los demás, lo anterior hace referencia a la perspectiva hermenéutica.

Por lo tanto, es pertinente definir que la teoría la hermenéutica es adjunta al enfoque cualitativo de la investigación y con referencia a las palabras de (Pérez Serrano, 1994) se centra

en el hallazgo de las reglas que se originan, mantienen y gobiernan en los fenómenos sociales. De esta manera, este enfoque da pautas de intercambio, análisis de los resultados obtenidos e interpretaciones sobre la realidad. Así, el único componente que influye dentro de estas pautas es el contexto donde se realiza la práctica de interacción de los sujetos.

### **6.3. Análisis documental**

Es de esta forma como la perspectiva hermenéutica en la investigación cualitativa se vincula a la modalidad de este trabajo de grado que es el análisis documental. Este, es una manera de análisis que se centra en la recolección de documentos en torno a un eje temático.

Los documentos que se recolectan poseen las siguientes características:

Son producciones que han pasado por el proceso de revisión de pares, lo que la legitima en la validez del contenido. Estas publicaciones pueden tener tanto el carácter de ensayo entendido como el despliegue de un argumento a partir de forma de pregunta o tesis; como también puede ser un texto donde se puede ser un texto donde se dé cuenta de los resultados de un trabajo investigativo (De tezanos, 2002, p. 136)

Para realizar un análisis documental se tiene en cuenta una revisión bibliográfica de documentos que pueden ser tesis, trabajos investigativos o textos que estén avalados y revisados previamente. Además, la postura del investigador corresponde a un mediador neutro entre diversos textos elaborados por personas de diferentes contextos. Esto quiere decir que, en su análisis no involucra posturas personales en forma de crítica, sino que trata de reflexionar en torno a lo encontrado desde el tema de interés.

Para iniciar con la revisión bibliográfica, (De tezanos, 2002) indica que se deben establecer unos ejes desde los cuales realizar la búsqueda. En el caso desde este estudio monográfico, los ejes de búsqueda fueron primera infancia, oralidad y diálogo. Lo anterior, permitió situar desde la construcción de documentos secundarios el comportamiento y hallazgos de las sistematizaciones de experiencias de los maestros del IDEP entre los años 2017 al 2021, resaltando de forma abreviada lo más representativo de cada propuesta educativa. Lo anterior, visibiliza lo que se ha hecho frente al tema y aumenta la accesibilidad a la información condensada.

Se hizo selección de este rango de tiempo por el alcance que tendría la monografía con respecto al periodo de entrega de esta. Esto permitió centrar el trabajo de grado y delimitar el número de experiencias a encontrar con respecto a los procesos orales con los niños de educación inicial.

#### **6.4. Instrumentos de investigación**

En este apartado, se presentarán los instrumentos usados para el análisis documental de la presente monografía que fueron la reseña y la matriz metodológica.

Más a detalle, la reseña es un escrito elaborado por un sujeto externo en donde se resaltan aspectos importantes o relevantes de una obra literaria, un artículo, una investigación, entre otros. También sirve como un texto de análisis y reflexión, donde se expone una postura crítica fundamentada, esta debe ser coherente al resaltar aspectos en que se difiere o concuerda con el autor, para más claridad:

La reseña desarrolla las ideas más importantes expuestas por el autor (como en el resumen) y evalúa tales ideas en varios sentidos: desde el punto de vista de la relación entre ellas (alcances y contenido), desde el punto de vista de su impacto en

el marco general de conocimientos en el que se inscribe la obra (nivel de aporte), en cuanto al estilo empleado por el autor. (Calderón , 2001, p. 4)

Para el análisis, también se utiliza el instrumento cualitativo denominado matriz metodológica esta es una rejilla que posibilita fraccionar la información de cada investigación, ponencia, donde los apartados para el caso de este trabajo monográfico corresponden a la síntesis, lo sucedido en relación con la oralidad, población, intencionalidad de la experiencia, papel del maestro y el préstamo de voz, sin dejar perder aspectos importantes. Es decir que la matriz metodológica es el instrumento científico que permite hacer congruente y coherente el proceso análisis de información, creando un marco de comparación racional y ordenada (Rivas Tovar, 2015) En el cual es necesario que haya una congruencia horizontal y vertical para poder así encontrar e identificar elementos de correlación, diferencia o similitud que permitan ser un aporte valioso para este estudio.

Como ejemplo (ver anexo 1) donde se puede observar de la siguiente manera:

*Tabla 1 Estructura de la Matriz Metodológica*

Experiencia 1 del IDEP						
Sistematización de experiencias	Síntesis	Sobre oralidad	Población	Intencionalidad del trabajo	Papel del maestro	Préstamo de voz

De igual forma a las reseñas, existen cuatro matrices metodológicas por cada experiencia sistematizada.

### **6.5. Tipos de datos a recoger**

Los datos recogidos en esta monografía son sistematizaciones de experiencias que fueron realizadas entre los años 2017 al 2021, por maestros en ejercicio de la Secretaría de Educación

de Bogotá D.C. Algo en común de algunas de las sistematizaciones, es que fueron candidatas al premio por la innovación y la investigación pedagógica de parte del IDEP. Es de destacar también, que estas sistematizaciones fueron propuestas pedagógicas abordadas con la educación inicial y el eje temático giró en torno al uso de la oralidad en la escuela.

## **6.6. Recorrido de la investigación**

Ahora bien, con el fin de explicitar el recorrido investigativo que se llevó a cabo, en primer lugar, se ubicara los procesos de selección de datos y categorización.

### **6.6.1. Selección de datos**

Para continuar, se buscó el repositorio que daría acceso a cada una de las experiencias del IDEP, estas debían ser sistematizaciones de experiencias (SE) realizadas con la población en cuestión, la educación inicial en Bogotá D.C.

Luego, se tuvo que hacer un proceso de clasificación, que consiste en un proceso de análisis que permite identificar y ordenar desde categorías de carácter teórico que parten del interés de búsqueda, estas fueron diálogo y lengua oral. Además, se debe tener en cuenta que el proceso de clasificación exige una síntesis, que detecte y aisle el tema principal (el más amplio y genérico) en que se ubica el documento y no los conceptos clave del documento (Castillo, 2005). Esto quiere decir que, no solamente era encontrar experiencias que dentro de sus documentos llevaran la palabra clave como por ejemplo “oralidad”, que fue filtro para la búsqueda, sino que también implicó revisar detenidamente de que trataba cada experiencia, y si esta era pertinente con base en la pregunta y los objetivos de la monografía.

En este trabajo, se optó para la búsqueda de las sistematizaciones de experiencias (SE) unos filtros de búsqueda: oralidad y educación inicial; estos arrojaron un sinnúmero de trabajos



documentales y conferencias con maestros del Distrito. Por ello, se tuvo que ser más específico con lo que se estaba buscando, estableciendo un rango de tiempo del 2017 al 2021 y luego buscando por los siguientes filtros: transición, experiencias, estrategia, discurso y oralidad; fue a partir de ellas que se pudo ubicar 15 experiencias. Pero cuando se hizo la lectura de cada documento se encontró que eran tan solo cuatro SE que en su mayoría cumplían con los criterios de búsqueda en los años ya mencionados. Es válido aclarar, que las propuestas pedagógicas encontradas fueron nominadas al premio por la investigación e innovación educativa y se encuentran sistematizadas en un mismo libro con las otras que fueron nominadas en cada año.

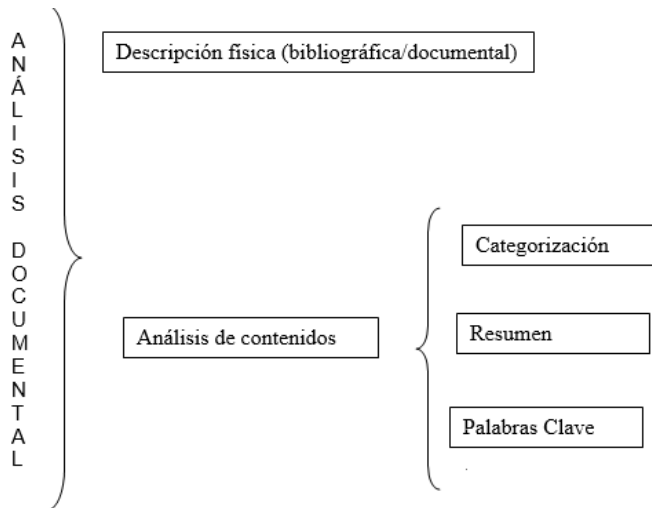
Después de encontrar las sistematizaciones con base en los datos de dicha institución, se empezó a trabajar sobre *la transformación o conversión de la información documental*, es decir, que dentro del proceso para poder analizar estas experiencias se generó a nivel metodológico, en palabras de (Castillo, 2005, p. 1) lo siguiente:

- Un proceso de comunicación, ya que posibilita y permite la recuperación de información para transmitirla.
- Un proceso de transformación, en el que un documento primario sometido a las operaciones de análisis se convierte en otro documento secundario de más fácil acceso y difusión.
- Un proceso analítico-sintético, porque la información es estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de modo abreviado pero preciso.

Lo que implicó que cada uno de los instrumentos dieran respuesta a esos procesos metodológicos del análisis documental que se presentan a continuación, sin dejar de lado el lugar del sujeto en su contexto.

El análisis abarca lo que se evidencia en la siguiente gráfica, (Castillo, 2005, p. 5) y que posteriormente se explica para dar cuenta de las categorías de la oralidad, la lengua oral y su efecto en la vida social, procesos de construcción de realidad, la intersubjetividad y la interacción, recreación de la realidad que posteriormente se usan en el análisis

Ilustración 1 Tomada de (Castillo, 2003, p.5)



Así pues, el siguiente paso para el proceso de análisis de datos dentro de los instrumentos de investigación fue la descripción física, esta se refiere a puntualizar los datos bibliográficos del texto:

- Tipo de documento:
- Tipo de impresión:
- Acceso al documento:
- Título:
- Autor (es):
- Fecha y lugar de elaboración:
- Nivel educativo en el que se elaboró:
- Palabras claves:
- Fuentes bibliográficas:

Luego, para el análisis del contenido se hizo uso de otro tipo de descripción que visibiliza ampliamente el desarrollo de cada sistematización. A razón de, situar aspectos de la estructura del documento como contextualización, problemática, justificación, objetivos, pregunta problema, desarrollo y reflexiones finales.

Lo anterior se consigna en una reseña que aparte de brindar un resumen, cualitativamente sirve como instrumento para que el investigador pueda dar su punto de vista crítico y fundamentado teóricamente para el desarrollo del tema.

Es válido aclarar que por cada sistematización de experiencias existe una reseña, para un total de cuatro reseñas. Estas llevan a configurar los datos del estudio monográfico. (ver el anexo 2 como referente al proceso de análisis con la reseña)

### **6.6.2. Proceso de categorización**

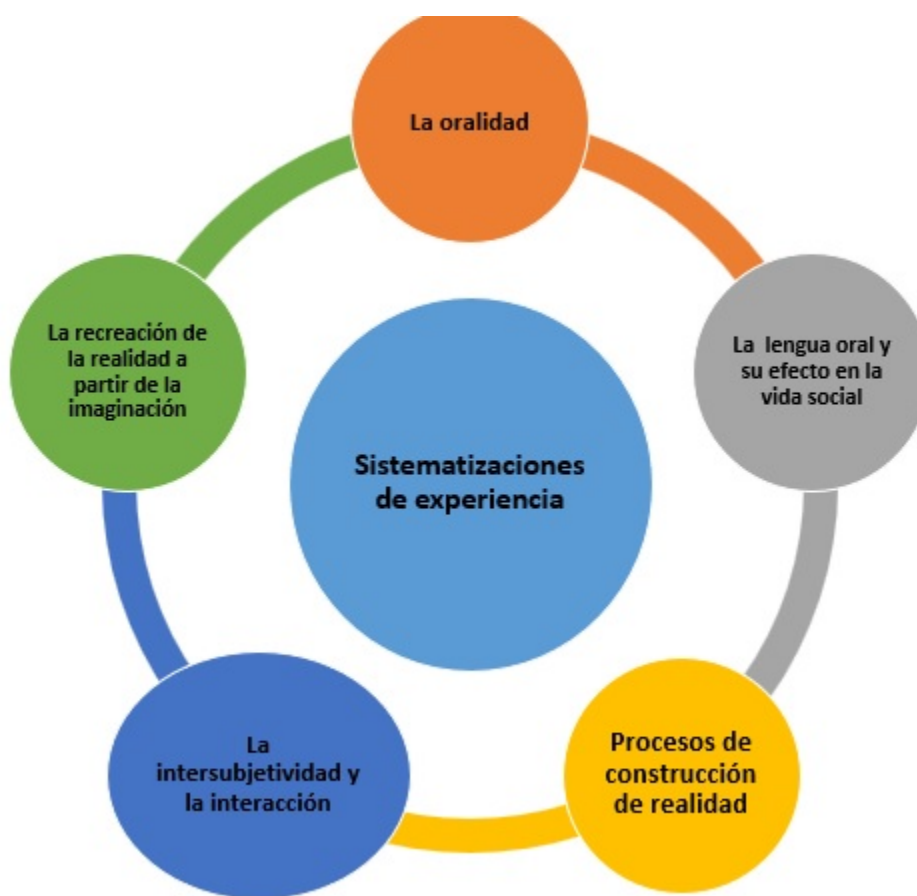
Es la reseña el instrumento base para el análisis documental. Gracias a ella, se llegó a dos categorías emergentes que se originan directamente de la descripción de las sistematizaciones, resultan evidentes dentro de la propuesta pedagógica y se involucran en común con todas las experiencias (Castillo, 2005).-En este documento serán referidas como **categoría emergente la lengua oral y su efecto en la vida social**, relacionada también con el tema macro de este trabajo de grado. Dicha categoría surge del instrumento de la reseña, cuando se realiza el contraste entre lo sucedido en la experiencia y el componente teórico de esta monografía.

Como segundo paso, se aclararon las categorías por asignación, que ha sido hasta ahora el núcleo de todo lo encontrado y es **la oralidad y los procesos de construcción de realidad, la intersubjetividad y la interacción, y la recreación de la realidad a partir de la imaginación**. Teniendo en cuenta que esta surge de la elección y atribución de términos, que no figuran en el texto, pero lo representan (Castillo, 2005). Es decir, que las categorías por asignación o en este caso de orden teórico, permiten profundizar en el tema central de la investigación. Así pues, las categorías teóricas lograron: 1) determinar la pertinencia en la selección de las sistematizaciones, 2) Resaltar lo sucedido en las experiencias con respecto a estas categorías y 3) generar procesos reflexivos entorno a los objetivos del trabajo de grado.

Ahora bien, durante el proceso de elaboración y aplicación de estos instrumentos, se recurrió a una constante relectura y rescritura sobre las investigaciones, estrategias de lectura como el subrayado y las notas al margen apoyaron la profundización de las sistematizaciones de experiencias (SE). Asimismo, cada herramienta brinda una descripción detallada, sin distanciarse del objetivo de investigación.

Después de dicho proceso, se identificaron las siguientes categorías:

*Ilustración 2 Categorías de análisis*



Para graficar lo expuesto, se hizo una matriz para organizar lo que se entiende por cada concepto.

Tabla 2 Categorías de análisis

CATEGORIAS		
Categorías	Explicación	Autores
<b>CATEGORIAS CONCEPTUALES</b>		
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El lenguaje oral es un instrumento de codificación del pensamiento. Permite organizarlo y ayuda a reflexionar y a la conceptualización.”</li> </ul>	Montserrat Bigas Salvador
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una situación comunicativa oral generalmente existe una presencia simultánea de los interlocutores, quiénes coinciden temporalmente y comparte espacio físico.</li> <li>• La oralidad una actividad del lenguaje, posee una naturaleza cognitiva e interactiva que facilita la comprensión de la cultura y las relaciones sociales</li> </ul>	Yolima Gutiérrez Ríos
	<b>Reflexión</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La oralidad se entiende con una habilidad que los seres humanos desarrollan en la constante interacción con su comunidad o grupos sociales. A su vez es un canal que permite ir a adquiriendo distintos saberes, pensamientos y reflexiones que son apoyo para que el sujeto pueda desenvolverse comunicativamente en el momento de interactuar con sus familiares.</li> </ul>	
En relación con los procesos de construcción de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el lenguaje permite al niño transformar su experiencia en sentido que circula en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad; a través de esta función, el niño configura un sentido acerca de su entorno</li> </ul>	María Elvira Rodríguez luna
En relación con la intersubjetividad y la interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la construcción de vínculos, la apropiación de las pautas culturales, los valores, los</li> </ul>	María Elvira Rodríguez luna

	<ul style="list-style-type: none"> <li>rituales y demás formas de socialización al establecimiento de sus relaciones intersubjetivas</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El lenguaje se considera como la codificación de un “potencial conducta” en un “potencial de significado”, es decir como un medio de expresar lo que un organismo humano “puede hacer”, en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que “puede significar</li> </ul>	Halliday, M.A.K.
En relación con la recreación de la realidad a partir de la imaginación del niño, el juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los niños desarrollan tempranamente juegos del lenguaje que les posibilitan la apropiación de la lengua materna al igual que su ingreso a la cultura</li> </ul>	María Elvira Rodríguez luna
	<ul style="list-style-type: none"> <li>la imaginación adquiere una función muy importante en la conducta y en el desarrollo del hombre, se hace medio de ampliación de su experiencia, porque le permite imaginarse aquello que no ha visto y representárselo mediante el relato de otra persona y la descripción de lo que en su experiencia personal directa no ha tenido lugar</li> </ul>	L. S. Vigotsky
	Reflexión	
	Se entiende que, las funciones del lenguaje son diferentes representaciones que se generan en la interacción, estas se refieren a – la construcción del pensamiento, - el intercambio de saberes, la posibilidad de interactuar a partir de ello, - la representación de la realidad y lo que el sujeto entiende.	
CATEGORIAS EMERGENTES		
La lengua oral y su efecto social en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios entendidos como miembros</li> </ul>	Carlos Lomas, Andrés Osorio y Amparo Tusón.

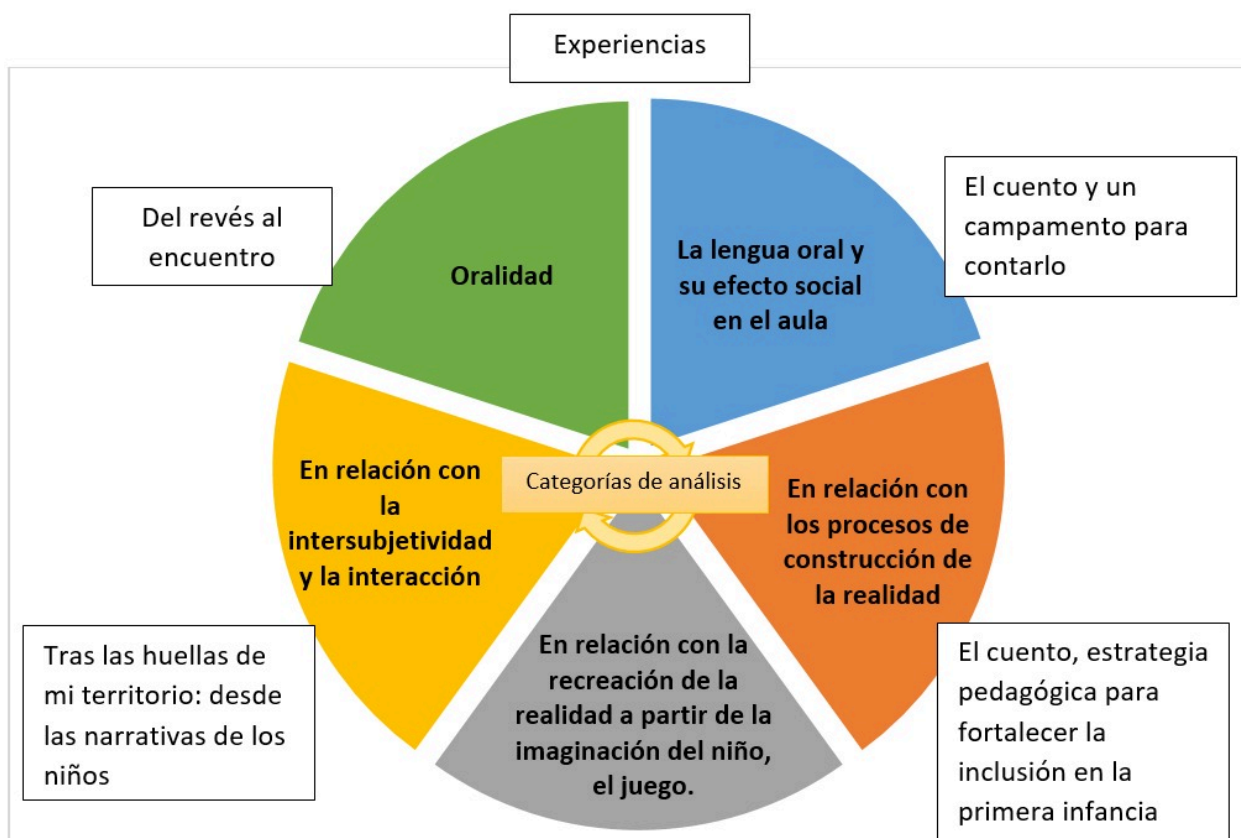
	<p>de una comunidad sociocultural concreta (p.12)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso (Tusón, 1991 a:51-53) así como a los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos "legítimos" de la lengua (p. 17)</li> </ul>	
	Reflexión	
	La sociolingüística se enfoca en la diversidad lingüística que existe en cada persona teniendo en cuenta su bagaje cultural, social e individual en el cual da a conocer esas características de su comunidad las cuales se pueden mantener, transformar y transmitir.	
Oralidad Formal	La lengua oral formal a diferencia de la espontánea "requiere de una formación específica orientada a interactuar oralmente en determinados contextos" (p. 27)	Yolima Gutiérrez Ríos

Ahora bien, para concluir con este acápite, el papel del investigador cualitativo es el de analista y reflexivo, dejando en parte de lado su postura y tener apertura frente a los datos encontrados, estableciendo una relación entre la teoría que ya conoce y la práctica que se encuentra resignificando.

## 7. ANALISIS

En este apartado, se presenta el análisis de las cuatro sistematizaciones de experiencias (SE) avaladas por el IDEP que fueron seleccionadas para este estudio. El análisis se estructura con base en las categorías emergentes según el proceso de categorización que se explicó en el apartado anterior y el uso de los instrumentos que se eligieron para recolectar la información: las reseñas y las matrices metodológicas. Todo con el fin de responder al objetivo de este trabajo, ***Reconocer para qué se enseña la lengua oral en las sistematizaciones de experiencias (SE) de maestros en ejercicio avaladas por IDEP del año 2017 a 2021 con niños de 3 a 5 años***

Ilustración 3 Proceso de análisis





Es oportuno tener en cuenta que, en cada uno de los análisis de las (SE) se inicia por describir a grandes rasgos la experiencia. Luego, se identifica si dentro de ellas se involucra el uso de la oralidad formal. Bajo ese mismo orden, se profundiza en el papel que cumplió la lengua oral en los niños desde tres ejes: ***la construcción de la realidad, la intersubjetividad y la recreación de la realidad a partir de la imaginación, del juego.***

## **7.1. Experiencia “del revés al encuentro”.**

### **7.1.1. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA**

La sistematización que tiene como título “del revés al encuentro” fue diseñada por Tatiana Guadalupe Escorcía Romero y Luz Myriam Fajardo Muñoz, se elaboró en el colegio José Asunción Silva IED en el año 2017 y fue publicada en el año 2018 en el libro *Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2017* por el IDEP.

El deseo de estas maestras con esta experiencia fue:

Pensar una propuesta desde una institución educativa distrital, en la que convergen no solo una, sino distintas culturas, donde las voces de los protagonistas pudieran vislumbrar un horizonte para la pedagogía, que diera vida al currículo y creara puentes para seguir creciendo en comunitariedad (Escorcía y Fajardo, 2018)

Además, se realizó con cuatro grupos entre jardín y transición, estos acompañados por las familias de los estudiantes. La característica particular de estas familias es que han llegado a la ciudad por distintas razones sociodemográficas, dado que algunas fueron víctimas del desarraigo de su propia cultura, esto afectó la posibilidad de que los padres ingresaran al mundo laboral y a su vez por la desesperación y el afán olvidaran los valores culturales.

A raíz de esta problemática, las maestras se plantearon como objetivo alcanzar y permitir que las familias pudieran transmitir sus saberes ancestrales en la escuela, para que sus hijos identifiquen su cultura y la de los demás. Para ello, se recurrió a diferentes momentos dentro de la experiencia, entre ellos estuvo el momento del diálogo entre las maestras y las familias para, en ese marco, acordar dinámicas representativas de su cultura como los juegos, la cocina, los telares, las historias, narraciones, entre otras. Todo lo anterior, con el fin de diseñar un currículo equitativo. Es válido aclarar que desde esas dinámicas se intentó resignificar las voces de los niños por el constante contacto con la familia y su historia.

## **7.1.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO**

### ***7.1.2.1. La oralidad***

Se consolidaron 6 saberes que fueron: cuidado de la naturaleza, artesanal, gastronomía, ancestral, lingüístico y sociedad y crianza. A partir de estos saberes, los padres de familia y docentes se relacionaban con los niños desde lo que cada uno conocía de su cultura. Algo para tener en cuenta es que, desde estas edades se deben propiciar estas situaciones comunicativas en momentos amenos, que involucren el entorno familiar, social y cultural de cada uno para construir estas bases estables que posibiliten en un futuro acercarse a procesos orales más formales. (Tusón Valls, 1994)

Al crear estas situaciones comunicativas dentro de la experiencia, se generó en los niños una disposición comunicativa para escuchar y entender lo que cada familia tenía por decir de su cultura. Sin embargo, los niños no tuvieron que prepararse teóricamente sobre un saber determinado ni utilizar un lenguaje técnico para poder participar en las dinámicas. Algo característico de sus elaboraciones orales es que eran espontáneas, sus diálogos eran alrededor de lo aprendían con los demás.

Considérese pues, “el poder sobre el lenguaje” por la anterior afirmación, dado que no se construye de manera inmediata, únicamente se logra a través de la constante interacción. En contraste con la experiencia, hasta ahora se está acercando al niño frente al poder que él posee cuando dialoga con el otro. Por tal motivo, se recurre a los padres de familia, para garantizar que el niño se exprese, puesto que son sus familiares con quienes por primera vez ha entretenido un diálogo desde su nacimiento.

En esta SE no se evidencia concretamente dinámicas que involucren una oralidad formal, pero si dan cuenta de un proceso acorde con la edad de los niños para acercarse al dominio y uso del lenguaje en su modalidad oral.

#### ***7.1.2.2 La lengua oral y su efecto social en el aula***

El eje temático de la experiencia fue el vínculo entre la escuela y la familia, dado que siempre el discurso que se daba era de manera contextualizada, es decir, se hacía uso de las costumbres de cada grupo familiar para entablar un diálogo con los demás acerca de su origen. Sea como fuere, el lugar de la interacción con el otro sujeto generaba una construcción cultural desde la lengua oral por cuanto el niño, desde el saber cultural que iba adquiriendo, era partícipe de diálogos con sus padres, ese acto nutría su capital cultural.

Como se pudo ver un evidenciado en la SE

El objetivo de esta técnica fue recuperar la memoria de vida de las familias desde su infancia, en la que se gestaron saberes con sus padres, mayores, comunidades y territorios. De igual manera conocer el camino que han vivido referido al desarraigo al llegar a otro lugar, por medio de expresiones orales y escritas, imágenes, creaciones artísticas, acompañadas de “objetos pretexto” que permitían evocar a

partir de lo material (fotos, invitaciones, música, alimentos de su región, elementos de casa, etcétera), así como el diálogo conjunto con las familias, niños, niñas y maestros. Cabe aclarar, que un segundo momento fue el encuentro entre familias y estudiantes para compartir sus saberes, lo que permitió visibilizar la relación entre estos y los de la escuela y cómo se fortalecían los desarrollos en los infantes (Escorcia y Fajardo, 2018, p. 71)

Ciertamente “la sociolingüística nos ofrece una visión de la interacción comunicativa como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual. Porque la vida social se desarrolla, se (re)crea, se mantiene o se cambia, a partir de las interacciones comunicativas entre los individuos” (Tusón Valls, p. 6), y dentro de la estrategia fue evidente esas construcciones sociales (al momento de dialogar y grupalmente practicar algunas de las tradiciones de otras familias) e individual (cuando el niño interioriza la información, reconoce al otro como alguien que hace parte de la diversidad y practica las tradiciones y costumbres de otros grupos).

A parte de ello, en el transcurso de las sesiones entre la maestra, padres de familia y los niños; acordaron las dinámicas culturales que se llevarían a cabo en el salón de clase, esto hizo que cada uno fuera partícipe dentro del diseño de la propuesta al situar actividades como: la cocina, la elaboración de trenzas, los telares. No obstante, cada momento tenía su historia contada por padres, abuelos y los propios niños, fue entonces esta posibilidad de narrar la que dio vida al diálogo entre pares. Permitiéndole así generar un proceso de reflexión tanto entre las comunidades y en los niños, propiciando un aporte verbal a través de las historias que son narradas, mediante los hilares o los cantos juegos y rondas que los niños identifican de su familia, pero también iban de reconociendo la voz de las demás comunidades que hacían parte.

Es más, las interacciones que se dieron en la experiencia ayudaron a la construcción de imágenes del entorno natural, social y cultural. Allí, se establecen vínculos, pautas o rituales que son esenciales en la construcción las realidades conjuntas, convirtiendo así el uso de la palabra como la posibilidad de que se creen mundos y situaciones que generen un goce a cada uno de los niños. De tal manera que el:

conocimiento se construye en familia de mano con la literatura, pues el cocinar está acompañado del canto, las leyendas, historias, consejos de las madres y abuelas que fortalecen el lenguaje de los infantes. Este complementa el saber de la naturaleza, los procesos psicomotrices, lógico matemáticos al medir, observar transformar, describir, jugar y hasta inventar con los ingredientes. (Escorcía y Fajardo, 2018, p. 75)

Sin embargo, aunque hubo contacto entre la maestra, las familias y los niños, no fue claro hasta qué punto los niños tomaban la vocería e interactuaban con sus pares y daban sus propias opiniones.

### ***7.1.2.3. En relación con los procesos de construcción de la realidad***

Existe otro aspecto desde el cual parte este análisis, y esta referido a los procesos de construcción de realidad dentro de la SE, estos se pueden resaltar en sus dinámicas cuando el diálogo se convierte en el vehículo principal para identificar las realidades existentes de cada uno de los niños. Habría que decir también, que da la oportunidad al niño de situarse en el lugar donde residen sus creencias y sus rasgos desde los cuales construyen diferentes referencias de su cultura. La riqueza de esta experiencia:

está contenida en el tejido, costura, accesorios, trenzas y reciclaje de las comunidades. El tejido y la costura fueron los escenarios que permitieron a las familias dialogar para sacar el dolor del destierro y a la escuela le mostraron esa otra historia no contada donde el tejido hila la palabra, a partir del consejo de madres a hijas. (Escorcía y Fajardo, 2018, p. 75)

De tal forma que le permite al niño crear imágenes sobre su entorno físico social desde cada objeto del que está compuesto, como lo enuncia Rodríguez (2002) “El niño configura un sentido acerca de su entorno, lo que posibilita situarse en el mundo, conocer e interpretar la realidad” (p.25). Esto quiere decir que el niño puede establecer relaciones para identificar y comparar su entorno, su diario vivir con respecto al de sus pares. Lo anterior, conviene decir que es una manera para el niño de reconstruir la realidad apropiando su cultura familiar y conociendo la de los demás.

#### ***7.1.2.4 En relación con la intersubjetividad y la interacción***

En esta experiencia el lenguaje les permitió a los niños establecer la comunicación con los demás miembros de la familia, construir vínculos que recogen las pautas, valores y ritos en cada cultura. Dentro de la interacción, el adulto cumplió el papel de guía en la conversación con el niño, un ejemplo fue cuando se cocinó, el adulto identificaba lo más representativo de su cultura mientras cocinaba y el niño construía sus propias narrativas desde lo que aprendía para compartirlo con quienes tenía más confianza.

Se debe tener en cuenta en este aspecto que “En la vida cotidiana, la oralidad cumple la función esencial de construir y mantener las relaciones entre los miembros de una comunidad... El discurso oral posibilita así acceder a la cultura, comprenderla y actuar en consecuencia.”

(Rodríguez, 2006, pág. 61) y dentro de la experiencia, la oralidad permite entender y dar a conocer la importancia que tiene una cultura, posibilitando interactuar con otros miembros de ella en coherencia con lo que van aprendiendo cada vez que dialogan. Además, el “tema de conversación” que se establece con el niño, es posible que pueda, con anterioridad, inferir lo que el otro dirá y así mismo complementarlo desde sus construcciones propias. Fue de esta forma que la experiencia:

permitió a las familias traer al presente su infancia y los relacionamientos forjados, cobrando vida en la escuela al revivir juegos como yermis, pelota con bolsas del refrigerio, caucho, golosa, teléfono roto, cuerda, ponchaos, congelados, escondidas y que comparten ahora con niños y niñas. Desde estos encuentros se posibilitó fortalecer el vocabulario, la expresión oral y la seguridad para participar en los encuentros, preguntar e inferir. (Escorcía y Fajardo, 2018, p. 76)

#### ***7.1.2.5. En relación con la recreación de la realidad a partir de la imaginación del niño, el juego***

No hace falta recordar que, aunque se hayan dado momentos de leer y explorar, fue evidente en la SE cuando el niño pasaba a ser un actor que escucha, a un sujeto que narra o cuenta lo que recolectaba de la experiencia. Los momentos para jugar y hacer uso de la imaginación fueron pocos, esto provocó que la posibilidad de imaginar desde construcciones orales se quedara corta durante la experiencia.

### **7.2. Experiencia “Tras las huellas de mi territorio: desde las narrativas de los niños”.**

#### **7.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Para continuar, la experiencia nombrada “Tras las huellas de mi territorio: desde las narrativas de los niños”, se realizó con niños de los grados de preescolar y quinto de primaria del año 2015-2021, del Colegio Villemar del Carmen IED en la ciudad de Bogotá D.C. Su objetivo principal fue el de:

Facilitar experiencias enriquecedoras para movilizar habilidades de pensamiento, argumentación, comunicación y reflexión que conlleve a la apropiación social del territorio de la comunidad a los niños de transición y quinto de básica primaria del Colegio Villemar El Carmen IED (Arevalo & Ramirez, 2021)

Para ello, las maestras en ejercicio realizaron todo un recorrido investigativo junto con los niños frente a los problemas de su entorno escolar que se limita en la localidad de Fontibón (allí se ubica la Institución Educativa Distrital). Primero, hacen uso de un árbol de problemas para delimitar los problemas que tiene su entorno, problemas que surgen particularmente de la experiencia de cada uno de los niños de estos grados. Es válido aclarar que, durante los años en los que se realizó la experiencia, las actividades se hacían a la par entre ambos grupos, es decir, que ningún grupo iba más adelantado que el otro, sino que iban en los mismos momentos.

Ahora bien, fue a partir de ese árbol de problemas, muro de preguntas y asambleas en clase que se hallaron problemas como: drogadicción, violencia, contaminación, entre otros. A raíz de lo encontrado, las maestras iniciaron recorridos con los niños de transición y quinto de primaria a esos lugares de la localidad que ayudan y conservan la memoria de cada problema y de la misma comunidad de la zona. Para de esta manera, empezar a construir una relación aún más cercana del territorio del que todos hacen parte al asistir a la escuela.

### **7.2.2 ANALISIS DE CONTENIDO**



### ***7.2.2.1. La oralidad***

En esta experiencia, es evidente que se apunta a un dominio de la oralidad formal por cuanto la maestra constantemente de manera propositiva los invita discutir, argumentar, negociar, persuadir para aprender a responder en una discusión y a formular preguntas a comprometerse críticamente con la realidad” (Lerner, Levy, & Lobello, 1999).

Es de resaltar un apartado de uno de los momentos de la experiencia, donde la intención de las maestras se concentra en “invitarlos a escribir sus inquietudes relacionadas con el tema de investigación, para lo cual se colocan de manera visible todas las preguntas que vayan surgiendo con relación a su proceso de indagación, dando espacio para múltiples interpretaciones y perspectivas” (Arevalo y Ramirez, 2021, p.255)

Sin embargo, con los niños de educación inicial se ve necesario primero brindarles en la escuela la oportunidad de apropiarse de las diversas formas y usos del habla que resultan en algunos casos más adecuados para estas situaciones. Por tanto, construir procesos desde edades tempranas sería lo ideal para dar lugar al “dominio de la lengua oral”, pero esta transición de discurso del niño no debe darse de manera brusca, sino que debe ir acorde con el proceso en el cual cada sujeto se encuentra.

Por tanto, los momentos de debate, exposiciones y la formulación de preguntas que se daba en esta experiencia, retaban al niño con respecto al cómo comunicarse, pero así mismo lo limitaba por cuanto no era lo suficientemente claro al expresar sus ideas y en consecuencia no participaba como era esperado.

### ***7.2.2.2. La lengua oral y su efecto social en el aula***

En el grado transición, los niños a partir de un muro de preguntas empezaron a descubrir el ¿para qué? de cada interrogante, era desde ellas que llegaban a la información que querían obtener de las personas expertas en los lugares que visitaron.

Ese era el papel de su lengua oral, construir conocimiento a través de la exploración del contexto. Lo anterior corresponde a una de las posibilidades de la lengua oral, pero es preciso no olvidar que (Santamaria, 2019) no hay un uso lingüístico que no se relacione con la cultura de cada niño, cada interacción constituye la perspectiva propia de su entorno.

Desde allí, es que las maestras también priorizan el territorio, como el contexto por el cual la lengua oral se transforma a través de esas interacciones, y se resignifica a partir de las memorias y sensaciones dadas en él. Sin olvidar que:

el contexto es una entidad dinámica que quienes participan en un intercambio comunicativo tienen que ir construyendo, pues en un proceso de esta naturaleza concurren elementos como el entorno físico y ciertas normas o tendencias de comportamiento colectivo, interiorizadas cognitivamente en forma de marcos o guiones" (Calsamiglia & Tusón, 2001)

En concordancia con lo anterior, (Tusón, 1994) sitúa esa riqueza del entorno social como construcción de sentido emergente desde cada grupo social. En relación con esta experiencia es evidente, por cuanto involucran a la comunidad en el proceso que cada niño lleva en la escuela. Allí, la relación escuela- entorno se visibiliza sin lugar a duda, dado que el aprendizaje que se da no es lineal, sino que es recíproco.

Durante este proceso se abordaron, en primer lugar, estrategias para que los estudiantes construyan la noción de problema social y aún más, enuncien los

problemas presentes en su barrio, en el marco de la adhesión a una localidad. De acuerdo con la estrategia del árbol de problemas, mapearon su barrio a partir de situaciones que para ellos son importantes de develar, en el sentido en que afectan el bienestar de la comunidad. De lo anterior surgieron problemáticas a las que cada niño o niña se refirió como: delincuencia, drogadicción, contaminación ambiental, contaminación auditiva, inseguridad, entre otras. (Arevalo y Ramirez, 2021, p.243)

Por consiguiente, se puede afirmar que el papel de la lengua oral dentro de esta sistematización es que el niño se construya desde los argumentos de los otros, desde una memoria grupal en la que influyen distintos componentes como el territorio, el uso de la lengua oral y la persona con la cual va a interactuar.

Sin embargo, resulta importante situar también el lugar de las funciones del lenguaje y cómo estas fueron abordadas durante la experiencia, por lo que a grandes rasgos permitió visibilizar la sistematización.

### ***7.2.2.3 En relación con los procesos de construcción de la realidad***

Dentro de esta experiencia, el niño de 3 a 5 años tuvo que investigar acerca del problema que le llamaba la atención y a partir de ello socializarlo con sus compañeros, todo girando en torno primero al colegio y luego en el barrio. Esto fue para construir la noción de territorio con los niños y potenciar el lenguaje dentro del aula habitual de clase.

Es imposible no estar de acuerdo en que cada vez que los niños asistían a cada recorrido, era inherente que no adquirieran conceptos dado que, a nuevos entornos por conocer, los niños se interesan con las actividades promovidas por la maestra, es evidente que la función cognitiva es la que predomina aquí, por cuanto

Al principio la acción precede al lenguaje, pero posteriormente cuando el niño adquiere las formas del pensamiento discursivo, el lenguaje acompaña y a la acción constituyéndose entonces en lugar de invención construcción e interpretación del sentido en situaciones espacio temporales reales” (Jaimes & Rodriguez , El desarrollo de la oralidad en preescolar: Práctica cognitiva, discursiva y cultural)

Al comienzo la oralidad de los niños se produce mientras se realiza la acción, pero cuando se empiezan a construir herramientas comunicativas junto a ellos, se pueden generar procesos orales enriquecedores. En este caso, hubo un proceso documental antes de cada expedición para que los niños conocieran con anterioridad el lugar que iban a explorar. Este proceso ayudo a identificar el nuevo entorno, asignar etiquetas a los objetos y situarse más fácil en aquel lugar.

En este trasegar, los niños y niñas son actores y protagonistas de su aprendizaje, realizando un proceso metódico de investigación para transformar sus realidades y construir nuevas narrativas de su educación, por lo cual el problema de investigación obedece a una búsqueda donde partimos por identificar una condición o situación común que esté conectada con los intereses y la cotidianidad de los niños y las niñas. (Arevalo y Ramirez, 2021, p.252)

#### ***7.2.2.4 En relación con la intersubjetividad y la interacción***

Sin lugar a duda, lo que cada niño logro buscar le sirvió para poder comunicarse, interiorizar la información y generar preguntas frente a lo que les interesa o no entienden. Dicha información giraba en torno a los lugares que recorrerían en cada expedición, algunos de ellos fueron: Biblioteca La Giralda, la Plaza de Mercado, La Plaza Fundacional, Maloka, el Planetario

Distrital y el Parque, entre otros. Al llegar al lugar, cada uno le preguntaba al guía por las curiosidades que cada uno tenía de este espacio.

Siempre dieron sentido a lo que querían comunicar, claro es que preguntar no es fácil aun cuando apenas el niño se encuentra en la complejidad de reconocer otros espacios y hallarse en ellos. No obstante, para este ejercicio la maestra fue sembrando el sentido de la pregunta en los niños, esto significa que siempre estuvo la maestra mediando en las construcciones de cada uno de ellos.

han construido conocimiento utilizando herramientas del método científico como la observación, la descripción por medios de dibujos o cartografías de sus inquietudes o preguntas y la puesta en común de sus conjeturas acerca de lo que podría pasar o suceder. (Arevalo y Ramirez, 2021, p.231)

Es necesario en estas edades, dar lugar a la palabra del otro dado que:

Cuando se habla se dispone de un lugar en el mundo y se proyecta uno a la vez, es la interacción de los mundos, de las particularidades que se ponen en común para la construcción de un sistema simbólico y codificado, la comunicación es ruptura y puente, es mediación entre dos sujetos. (Arévalo y Ramírez, 2021, p.237)

Es decir, que la lengua oral es el *puente y la ruptura* entre las interacciones, en cuanto los usos de la lengua son diferentes, que dependen del entorno y sujetos que le rodean. Esto significa que no cuesta con generar únicamente situaciones para que el niño hable, sino que también para que escuche al otro, lo reconozca y comprenda el motivo por el que quiere dialogar.

En la experiencia, la narración acerca de lo que cada uno vivió y se sintió en cada expedición les posibilita poner en cuestión lo que piensan con respecto a las ideas del otro, y a partir de ello

construir una idea conjunta frente al tema a tratar. La escucha, posibilita ese feedback de lo que se está dialogando.

En esta medida, propicia desde los más pequeños de preescolar la posibilidad de preguntar, observar, indagar, lanzar hipótesis y verificar desde diferentes caminos sus múltiples inquietudes. Asimismo, es una apuesta por una construcción dialéctica del saber que parte de considerar al objeto a investigar como sujeto y a la finalidad de la investigación en tanto transformación social, a través de la comprensión de problemas de nuestro territorio. (Arévalo y Ramírez, 2021, p.252)

El uso de la oralidad y la escucha en la escuela, configuran un aula comunicativa y que se construye desde sus propias comprensiones, en este caso, en el grado transición.

#### ***7.2.2.5 En relación con la recreación de la realidad a partir de la imaginación del niño***

Un aula comunicativa, que desde cartografías sociales “de lo que me gusta y lo que no de mi entorno” ayudo a que el niño se imaginara como un sujeto participe de su realidad, que no se centra únicamente en su hogar o en su salón de clase, sino desde los espacios que el recorre camino de la casa a la escuela, y de esa periferia que a través de los muros puede visualizar.

Para este trabajo comprometido y serio realizado por los niños y niñas desde su proceso educativo, la cartografía social es una metodología participativa y colaborativa que permite caracterizar el territorio y construir colectivamente el conocimiento. (Arévalo y Ramírez, 2021, p.235)

Para entender el uso de la lengua oral:

El Niño crea una situación imaginaria y se sitúa en ella construyendo un espacio transicional propicio para los aprendizajes escolares el juego se sitúa como lugar de anclaje de la función recreativa del lenguaje y es a través del que es posible apoyar los placeres de la imaginación creadora. (Jaimes y Rodríguez, p. 33)

Momentos como la siembra de plantas, también pueden generar ese anclaje entre la imaginación y la oralidad del niño. Aparte de ello, es necesario el juego para potenciar la lengua oral desde el uso de la capacidad creadora de cada uno. Sin embargo, hubo pocos momentos para el uso de la imaginación dentro de las actividades dado que el tema estudiar se ceñía netamente a la construcción objetiva de la realidad, a aquello tangible. Por ello, es que durante toda la experiencia siempre las maestras se centraron en el territorio y todo el desarrollo sociodemográfico que trae consigo este tema.

Con lo anterior y teniendo en cuenta la revisión documental, se puede inferir que no había espacio para el juego, donde el niño se pudiera ubicar imaginariamente en un escenario que supliera esos deseos irrealizables que iba descubriendo al conocer los lugares de la localidad, pero sí una acción de sembrar que rescata el interés de relacionar la lengua oral y su uso en la vida cotidiana con el proceso de imaginación y asignación de roles durante este momento de la experiencia.

### **7.3. Experiencia: “El cuento y un campamento para contarlos”.**

#### **7.3.1 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La sistematización que tiene como nombre “El cuento y un campamento para contarlos” se elaboró en la línea de intervención de ambientes pedagógicos, realizado con niños de grado jardín en edades de 4 años de la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño. Esta experiencia

tenía como propósito elaborar campamentos dónde se llegará a la socialización de diferentes cuentos elaborados por la maestra y las familias para solventar problemáticas internas en el grupo.

La maestra era quien construía cada cuento con base a una situación de convivencia en el salón. Algo a resaltar de cada cuento es que, el personaje principal de cada historia estaba diseñado con las características del niño que generaba los conflictos en el aula de clase.

### **7.3.2. ANALISIS DE CONTENIDO**

#### ***7.3.2.1. La oralidad***

La luz de una vela para simbolizar el fuego de un campamento acompañado con un malvavisco, genero un ambiente comunicativo para que los niños compartan con sus pares. Sin embargo, este ambiente estuvo adecuado únicamente para la lectura de cuentos y el diálogo entre los niños acerca de las posibles soluciones de las situaciones de la historia.

Es en este contexto educativo donde se da cabida al campamento, un encuentro que se desarrolla al finalizar la semana, creando –junto con los niños y niñas– un ambiente de campamento, que consiste en armar carpas o tiendas y posteriormente una reunión en círculo en torno a una hoguera y en este ambiente de acogida, magia y ritualidad se genera una disposición para escuchar un cuento que ha sido escrito por la docente atendiendo a una problemática emergente en el aula de clase.  
(Calderón Obando, 2017)

La posible riqueza de generar ambientes de este tipo es que ayuda a:



Preparar a los alumnos para enfrentar eficazmente las diversas situaciones comunicativas que la vida adulta les plantee, habilitándolos para desempeñarse lingüísticamente de manera tal que no puedan ser discriminados por su forma de hablar y puedan hacer oír su voz en todas las situaciones que así lo requieran -por más formales que éstas sean (Lerner, Levy, y Lobello, 1999)

Para no alejarse del tema central de este análisis, se retoma el ambiente como el medio por el cual se sitúan las interacciones construidas, con base a las participaciones de los niños en torno al cuento. Dichas participaciones retan al niño a participar lingüísticamente en el tema de conversación, y al no haber una preparación previa del discurso, se generan diálogos más espontáneos. Lo que significa que aún no existe un interés por un uso a nivel oral más elaborado, por el contrario, es una apuesta por hacer uso de la oralidad de manera contextual desde unas formas de pensar y actuar, determinadas por el entorno.

### ***7.3.2.2 La lengua oral y su efecto social en el aula***

La lengua oral entonces (Nuñez & Santamaria, 2015) se va adquiriendo y desarrollando a partir de la interacción. Ahora bien, en la experiencia los interlocutores principales de este sistema de comunicación fueron la maestra y los padres de familia, porque ellos eran quienes diseñaban los cuentos con respecto a las actitudes problema identificadas en el grupo de transición.

Por más que se den estas relaciones con el entorno familiar, hay ruptura entre el uso que le da el niño a su lengua, que va más allá de expresar una necesidad, a generar un dialogo entorno a sus ideas en un contexto comunicativo determinado. Por cuanto, en esta experiencia no es el niño

quien propone los temas del cuento, no es quien dialoga con sus compañeros acerca del tema de la clase y no es quien juega el papel más importante dentro de esta.

Resulta preciso mencionar que la efectividad del cuento como dispositivo de la acción está en ofrecerle a los niños la oportunidad para establecer conexiones entre el cuento y situaciones de su vida cotidiana.” (Calderón Obando, 2017, p. 187)

En la experiencia del campamento, la maestra establecía un diálogo con los padres de familia cuándo notaba un comportamiento raro en cada uno de los niños, eso le permitía a ella una retroalimentación acerca de lo que sucedía y a su vez establecer las características del personaje principal de la próxima historia.

Dentro de esas características, no solo se encuentra los problemas sino también las cualidades y gustos del niño, dado que cada cuento también buscaba visibilizar las múltiples cualidades que tiene una persona y como estos le favorecen para la resolución de conflictos. El papel de la lengua oral del adulto es de reconocer el proceso del otro, dando un feedback que se ve inmerso en cada uno de los relatos. Ellos ayudaron a la configuración del sistema semiótico de los niños, para darle herramientas para poder expresarse. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el uso de la palabra siempre se relaciona con una acción y en esta estrategia fueron pocos los espacios para propiciar el uso de la palabra hablada en el aula, esto limitó sus alcances en como producción oral que se instaura el espacio social.

En esos cuentos creados por la maestra:

se busca, identificar una problemática personal, médica, familiar o, una situación particular en la que un niño o niña se sienta afectado y a su vez, afecte la armonía del grupo. Posteriormente, se aborda a los padres de familia para investigar con

ellos qué situación puede estar desencadenando un comportamiento diferente en el niño o niña. (Calderón Obando, 2017, p. 190)

La responsabilidad del docente en esta experiencia inicia con reconocer al sujeto que hace parte de una cultura. Tener en cuenta que cada niño posee unas prácticas sociales que lo construyen. Para luego, proporcionar espacios de aprendizaje de interacción reconocimiento y reflexión de subjetividades. En este caso el espacio de aprendizaje era el campamento, y su medio, el cuento creado.

Formar hablantes capaces de hacer oír su voz supone también preparar a los oyentes para escuchar las voces de aquellos que están usando la palabra. Formar al oyente es mucho más que enseñar a los alumnos a respetar el turno de habla, formar al oyente es prepararlo para desempeñarse como escucha atento, como interlocutor válido, como espectador crítico” (Lerner, Levy, & Lobello, 1999, p. 16)

Así mismo, la lectura de los cuentos fue la base para que los niños establecieran una posición de escucha con los demás, ya que al final del cuento la idea era crear también varios finales de la historia y desde los posibles desenlaces, reflexionar entorno a todo lo sucedido con el personaje principal. Lo anterior, implicaba que los niños tuvieran una postura de escucha activa, para luego hablar acerca del posible final de la historia.

Además, la lengua oral de los niños cumplió un rol pasivo, en el sentido de que no hubo suficientes interacciones para que hicieran uso de ella. Sin embargo, practicaban la escucha activa, esto les ayuda a obtener más herramientas discursivas para establecer una conversación y dentro de la experiencia los acerco a su comportamiento. Sin embargo, el lenguaje se aprende usándolo y su enseñanza no se centra en un proceso alfabetizante y repetitivo, sino se trata de construir en el

aula situaciones que se relacionen con el contexto real de cada uno, para que el niño se configure desde las percepciones que interacción tras interacción va recogiendo de sus compañeros.

### ***7.3.2.3 En relación con los procesos de construcción de la realidad***

Se establece mediante la transformación de la experiencia que cada niño va generando con los diferentes miembros de su comunidad, dado que les permite a través del cuento construir el sentido de su entorno, situarse en conocer e interpretar su realidad y así ir construyendo diferentes imágenes y elementos que son esenciales en su cultura.

Lo anterior, posibilita establecer un proceso de identificación y comprensión de la realidad en la que se está viviendo. Entre otras cosas, “El lenguaje permite al niño de transformar su experiencia en sentido que circula en su interacción con los demás miembros de su comunidad” (Rodríguez, 2006), el sentido de las interacciones estuvo guiada hacia la resolución de conflictos dentro del aula de clase para poder establecer una solución acertada. Como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Dado que pretende abordar alguna problemática particular, los cuentos identifican a un personaje central sobre el cual se desarrolla la historia. De esta manera, es preciso acudir a la familia para que después de reflexionar sobre la situación que se está vivenciando, los familiares expresen detalladamente los gustos del niño o niña, las actividades que realiza en casa, el rol que desempeña al interior del hogar y las cualidades más sobresalientes. Se organiza la información recibida y se describe el personaje principal con sus virtudes, cualidades y gustos, para que el niño o niña se sienta identificado con el personaje del cuento de una manera positiva. (Calderón Obando, 2017, p. 191)

#### ***7.3.2.4 En relación con la intersubjetividad y la interacción***

La oralidad, le permite al niño establecer un canal de comunicación con las demás personas de su comunidad, esto construye vínculos y pautas en las relaciones con su grupo social. Exactamente, en la experiencia la interacción entre los niños se da únicamente en el intercambio de ideas para pensar en el desenlace de los cuentos. Los procesos de comunicación con la maestra son de orden lineal con la lectura de cuentos, por cuanto solo es la maestra quien les pregunta a los niños y ellos responden, pero no hay la posibilidad de que sea bidireccional como sería lo ideal. Por tal motivo, queda difícil establecer las pautas de comunicación con la maestra diferentes a la que “cuando una persona mayor habla, el niño hace silencio”.

La experiencia del campamento es una invitación al encuentro, en torno al respeto, la tolerancia y el reconocimiento. Es por ello que la inclusión es parte de la estructura del cuento, dado que la maestra pretende –entre otras cosas– hacerle saber al niño o niña que asume la situación problema que no está solo y que en las personas que están a su alrededor puede encontrar cariño, apoyo, compañía, amistad, etc. Y así mismo, reconocer a los demás niños y niñas –los que no son protagonistas en ese momento– que también son personas importantes, que tienen muchas cualidades y que pueden ayudar a sus amigos y a la vez recibir ayuda de ellos. (Calderón Obando, 2017, p. 193)

En el entorno familiar, los procesos de dialogo toman mayor relevancia cuando se trata de apoyar a sus hijos con respecto a la resolución de sus conflictos con los demás. Para la experiencia, fue necesario que los padres estuvieran al pendiente de aquellas conversaciones que los niños tuvieran en casa con los demás familiares. Para tener en cuenta de alguna u otra forma

la postura del niño frente a lo que él vive en la escuela, para así vincularlo de forma más individual a la propuesta de la maestra.

En síntesis, en experiencia se logran tres cosas: 1) considerar la interacción como el núcleo de los diálogos de los niños, 2) entender que las situaciones comunicativas influenciadas por el diario vivir de los estudiantes generan un proceso de reconocimiento y cambio en el actuar de cada niño, y 3) la oralidad cobra el papel de guía por cuanto se da a conocer patrones del habla, es decir, conocer distintas formas de utilizar las palabras que van reconociendo. Dado que, como menciona (Lerner, Levy, & Lobello, 1999)

Por lo tanto, también en la vida cotidiana la apropiación de las formas adecuadas del discurso oral —según las situaciones que se nos presentan y según el conocimiento de la cultura respecto a lo adecuado o inadecuado del habla y de sus formas—, constituye un aprendizaje (p 61)

En tanto se enmarca en el campo de la comunicación, se reconoce que, en la comunicación humana toda expresión no sólo significa un código, sino que significa también la realización de actos comunicativos al interactuar con los demás.

El campamento en el contexto del ritual está constituido por elementos culturales y situacionales, es decir, por los participantes de la comunicación y su mundo personal y social, en el que los niños y niñas, desarrollan el ritual, con la expectativa del cuento, la misticidad en torno al fuego y el hecho de compartir en grupo. (Calderón Obando, 2017, p. 196)

### ***7.3.2.5 En relación con la recreación de la realidad a partir de la imaginación del niño***

El lenguaje es el que posibilita la construcción de diferentes mundos, mediante la palabra se pueden generar situaciones en torno a el placer de jugar, de soñar y de narrar para potenciar la imaginación. En la experiencia, el lenguaje que se utiliza en los cuentos le da la aptitud al niño para construir esos diferentes mundos que intentan ser paralelos a su entorno. Por ello, es que siempre se les motiva a que posean la autonomía de escoger el cuento que quieren leer.

Conste pues, para recrear la realidad con los niños se puede recurrir a diferentes recursos como lo sugiere (Rodríguez, 2006) “En el campo de la estética y la lúdica, la oralidad también ocupa un lugar destacado: los mitos, las leyendas, las coplas, los refranes, los cuentos tradicionales, los chistes, el teatro, entre otras formas de recreación de la realidad, tienen como material básico la oralidad.” (p. 62). Similarmente, en la experiencia el cuento se refiere a la realidad porque construye un personaje con características del niño y la problemática que presenta algo parecido a lo que está viviendo el niño en esa situación. Así mismo, presenta un abanico de posibles soluciones que entre los niños del salón ayudan a escoger, pero principalmente el niño o niña a quién va dirigido la historia es el encargado de aceptar buscar otra solución para su dificultad. Sin embargo, quien debe realizar el proceso estético de recrear la realidad es el niño y no alguien adulto.

La experiencia del campamento como una interacción simbólica que abre camino a la comunicación acertada cobra sentido al considerar que el lenguaje y la acción no están separados, sino que constituyen una unidad: el lenguaje es acción en el mundo y por lo tanto tiene el poder de crearlo y recrearlo; en este sentido, el cuento puede generar procesos reflexivos en los niños y niñas de la educación inicial en tanto vincula acontecimientos de la vida cotidiana (Calderón Obando, 2017, p. 199)

## **7.4. Experiencia: “El cuento, estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia”**

### **7.4.1. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA**

Por último, la experiencia llamada “El cuento: estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia” fue realizada entre el año 2015 al 2019, en el colegio INEM Santiago Pérez en el grado prejardín, tuvo como objetivo resignificar la inclusión educativa en la escuela a partir de la literatura infantil.

Si bien esta SE, más que en los niños, se enfoca en la familia y sus concepciones de inclusión para a partir de allí, trabajar estas nociones con los niños de prejardín. El diseño de cuentos infantiles y la manera de contarlos es el fuerte de la experiencia. Por tanto, a nivel de la lengua oral es evidente dentro del dialogo el vínculo entre familia- escuela- niño, ya que posibilita el fortalecimiento del lenguaje desde los desarrollos dados en las asambleas.

Para el diseño de los cuentos, la maestra en ejercicio hizo uso de las TICs para hacer tutoriales para los padres, en esos se encuentra un resumen de la experiencia, proceso de diseño y fabricación de títeres y material didáctico, como leer un cuento, entre otros. “Dando relevancia a la lectura de cuentos como posibilidad de expresión que abraza, acoge y brinda un abanico de posibilidades desde el lenguaje y expresiones diversas” (Rolong Ariza I. , 2020, p. 133).

Esta experiencia fue seleccionada porque en el documento es explícito el interés por la oralidad de los niños, como se evidencia en el siguiente apartado:

Así comienza una maravillosa aventura de la mano de la literatura infantil del encuentro con las palabras gracias a la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura para comunicar y socializar a través de ella. Dando relevancia a la lectura de cuentos



como posibilidad de expresión que abraza, acoge y brinda un abanico de posibilidades desde el lenguaje y expresiones diversas. (Rolong Ariza I. , 2020, p. 133).

## **7.4.2 ANALISIS DE CONTENIDO**

### **7.4.2.1. Oralidad**

En esta experiencia, se fomenta más el uso de la oralidad de la maestra que de los niños, puesto que son pocos los encuentros que ellos tienen para poder relacionarse con el otro, compartir sus ideas y reflexionar discursivamente acerca del tema de la inclusión y la diversidad en la vida cotidiana. Lo anterior, dicho porque los momentos que se proponen dentro de la experiencia son de orden individual, esto hace que la reflexión del niño sea más personal y no colectiva como sería lo ideal. No obstante, aunque la oralidad a potenciar es la de los niños, el andamiaje que hace la maestra a través del uso de su lengua oral es indiscutible, por cuanto los acerca procesos pragmáticos del lenguaje a través de preguntas y narraciones desde contextos diferentes. (Patiño Martínez, 2017)

### **7.4.2.2 La lengua oral y su efecto social en el aula**

Como lo hemos mencionado anteriormente la lengua oral necesita de las interacciones en el aula para que den construcciones de pensamiento conjuntas. Teniendo en cuenta, que se construye en la medida del contacto con el otro, ello no significa que no se involucre al niño en comprensiones más complejas. Dado que algo que resalta (Calsamiglia & Tusón, 2001) es que, aparte de configurar diferentes lenguas con el entorno social, también se asume una postura crítica y se formulan nuevos conocimientos de su entorno, pero se debe ser partícipe de esa comprensión, no tan solo un espectador o usuario de la lengua (Cajiao, 1997) En contraste con la experiencia se ha dejado claro que no fue posible visibilizar la interacción en el aula, dado que en

la lectura de la sistematización en ningún momento fue evidente el lugar de la oralidad del niño dentro de la propuesta. Esto genera pocas posibilidades para que el niño tome una postura crítica y formule un nuevo aprendizaje con el contacto con quienes lo rodean.

Algo para destacar es que los cuentos eran diseñados entre los padres de familia y la maestra que está guiando la experiencia, hubo esa conexión familia-escuela que es importante en estas edades, pero no hubo producciones orales por parte de los niños que los acercará a construir esa noción acerca de inclusión y diversidad de manera colectiva.

#### ***7.4.2.3. En relación con los procesos de construcción de la realidad***

Dentro de esta experiencia, fue visible la importancia del cuento y las posibilidades que este le brinda para potenciar temas culturales y sociales en la escuela. Entendido esto, se debe tener en cuenta que “La puesta en escena de la palabra involucra diversas operaciones, entre ellas la denominación, que antes que atribuir etiquetas al mundo real se constituye en forma de pensamiento y fuente de conceptos” (Jaimes & Rodríguez, 1996, p. 33), en pocas palabras esta propuesta acerca al niño a etiquetas y nuevos conceptos frente la inclusión escolar e involucró el hogar como fuente de conocimiento acerca de la inclusión. Es necesario aclarar que los padres de familia y cuidadores de los niños fueron parte del proceso en cuanto recibieron acompañamiento de la maestra para comprender el concepto y recrear los cuentos con DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) para abordarlos con los niños en el hogar

#### ***7.4.2.4. En relación con la intersubjetividad y la interacción***

Para continuar, se retomará el siguiente apartado: “entender una expresión significa saber cómo puede servirse uno de ella para entenderse con alguien acerca de algo” (Jaimes & Rodríguez, 1996, p. 33)

Dicha “expresión” fue la que dio lugar a que cada niño tuviera un diálogo con el cuento y segundo con la persona que hacía interpretación del cuento, porque esa forma de comunicación es otro tipo de interacción oral que en algunos casos no se resalta. Añadido a esto, dentro de la sistematización de la experiencia (SE) no fue posible identificar el momento en el que el niño dialoga con sus otros compañeros para hacer un intercambio de emociones, pensamientos frente a los cuentos que en cada familia se leyeron y acerca de lo que construyeron frente a la inclusión de la propuesta. Se puede inferir pues, que esa función interactiva se trabajó, pero que hizo falta énfasis en las voces de los niños y niñas de educación inicial.

En si no se pudo visibilizar la categoría de interacción dentro de la experiencia porque en las actividades que proponía la maestra no era evidente un proceso conjunto sino más bien individual, todas las apreciaciones que los niños tenían lo hacían de forma individual más no colectiva esto dificultó que se pudieran construir discursos colectivos frente a la inclusión y la diversidad que es el tema central dentro de esta experiencia evita que el niño tenga el rol de:

sujeto capaz de generar significado distingue así su intención de la del otro y opera de manera interactiva comprende que el otro tiene intenciones e interpreta la información no retorno que viene de otro como una clase particular de hechos por oposición a otros (Jaimes & Rodriguez. 1996)

#### ***7.4.2.5. En relación con la recreación de la realidad a partir de la imaginación del niño***

Como parte de este análisis, se pudo identificar que la manera en que el lenguaje le permitió al niño la posibilidad de imaginar y recrear la realidad fue a través de las actividades rectoras como lo son la literatura, la exploración del medio y el arte. Asimismo, las adecuaciones

realizadas a cada narración y los materiales de apoyo generaron que la experiencia tuviera un mejor impacto al ejemplificar el concepto de inclusión y diversidad.

## 8. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del proceso investigativo, se analizaron cuatro sistematizaciones de experiencias que se ubican en el contexto escolar del Distrito Capital avaladas por el IDEP entre los años 2017 al 2021, con dos tipos de instrumentos: la reseña y la matriz metodológica. La reseña como un instrumento investigativo que resaltó desde cada apartado el lenguaje en especial su manifestación oral desde la dimensión pragmática. Y la matriz metodológica como el medio que centro aspectos generales a nivel teórico de cada una de las experiencias. La información consignada en cada instrumento posibilitó profundizar en el uso de la lengua oral a nivel de los procesos de construcción de realidad, interacción y recreación de esta a partir de la imaginación.

Por otro lado, este estudio monográfico aportó en términos de referentes institucionales un mínimo acercamiento a los proyectos que a nivel distrital los maestros en ejercicio desarrollan en las instituciones educativas entorno a la oralidad. Así mismo, vislumbra el reto de fortalecer la oralidad en la primera infancia por cuanto el maestro necesita documentarse con respecto a el préstamo de conciencia que él a esta edad de los niños tiene que brindar, para poder acercar a cada uno a usos orales contextualizados y diferentes. Es de reconocer, que cada docente involucrado en las experiencias tuvo como referente el diario vivir en la escuela y con cada proyecto quiso dar respuesta a una problemática particular o grupal en el aula de clase.

Sin embargo, aunque los propósitos con respecto a la lengua oral fueron evidentes dentro de cada documento, luego de la lectura y el análisis documental se puede mencionar que en algunos casos no se logró alcanzar este objetivo y por ende el fortalecimiento del lenguaje en su modalidad oral paso a segundo plano.

Ahora bien, se sintetizan las conclusiones desde los procesos de construcción de realidad, intersubjetividad e interacción y recreación de la realidad a partir de la imaginación. Antes de iniciar, es válido aclarar que como investigadoras en el campo lingüístico se contó con poca accesibilidad a las experiencias de manera presencial porque ya fueron implementadas y por ende las reflexiones que estamos por presentar se limitan únicamente a los sistematizado en cada libro. También, se destaca que nuestro alcance de búsqueda de las experiencias fue limitado debido al tiempo que se disponía para concretar este trabajo de grado y por ende solo se pudo analizar cuatro experiencias únicamente. No obstante, el detallado análisis permitió los siguientes efectos:

### **Los procesos de construcción de la realidad**

En cuanto al sistema de representación, el lenguaje permite al niño transformar su experiencia al momento de generar interacciones con los demás miembros de su entorno. A través de esta facultad del lenguaje, el niño pudo configurar un sentido frente a las problemáticas de su entorno, referidas a: el territorio, la inclusión, la convivencia y el capital cultural. Además, esto le permitió situarse en su entorno, conocer e interpretar las realidades del otro, construir imágenes sobre la naturaleza, la comunidad y los demás referentes de su cultura.

Asimismo, se fundamentó la relación lenguaje y pensamiento en cada SE, entendida en términos de la configuración de unidades a nivel conceptual, que en el desarrollo del pensamiento se unen a la facultad de la lengua oral para representar el plano externo del territorio en el plano interno. De esta forma se constituyó un saber, porque la experiencia de cada niño fue transformada a través del uso de la lengua materna en las interacciones dadas. (Rodríguez Luna M. E., 2001)

Lo anterior, porque en todas las experiencias se vinculaba la cotidianidad del niño con lo que él vivía en la escuela, y a partir de ello se plantearon momentos para hacerlos parte de su contexto. La enseñanza de la oralidad va de la mano con la construcción realidad, ya que se recrean espacios en los cuales el niño inicia a interesarse por a hablar acerca de un tema con el que ya está familiarizado.

### **Los procesos de intersubjetividad e interacción**

Estos procesos se encuentran ligados al anterior, aunque la lengua oral represente un estado de cosas, necesita de las interacciones que se guíen por un discurso organizado, funcional y dinámicamente orientado. Esto implica, que los niños entiendan como pueden servirse de una expresión que otra persona utiliza, para ser participantes activos en los eventos comunicativos (Jaimes & Rodríguez, 1996). Para ello se necesitó que los niños establecieran relaciones que involucren su intersubjetividad, con el fin de que comprendan que son sujetos portadores de significado.

No obstante, en la mayoría de las experiencias no era evidente el papel del niño como productor de significado, más aún, las interacciones dentro del aula eran pocas y se hacía uso de materiales que acompañaran cada historia contada por un adulto, como, por ejemplo: la cocina, el tejido, la lectura, el baile y las excursiones. Sería lo ideal, que el niño distinga su intención de la del otro, y actúe de manera interactiva, para que le dé lugar a las intervenciones de sus compañeros y así mismo las interprete.

En efecto, la interacción no sólo se refiere a participar y expresar lo que piensa cada niño sino también en escuchar al otro, complementar tanto lo que él dijo como lo que se quiere decir, desde allí realizar una construcción social acerca del mundo que les rodea. En el caso de “El

cuento, estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia”, se enfatizó la enseñanza en la construcción de realidad y no se tuvo en cuenta la interacción y las construcciones sociales que se pueden generar desde la lengua oral en el aula de educación inicial.

### **Los procesos de recrear la realidad a partir de la imaginación**

Esta función está ligada íntimamente con la imaginación, le permite al niño entrar en un mundo de ilusiones que pone a reto su capacidad creadora, hace de aquellos deseos irrealizables una realidad y se manifiesta principalmente a través del juego. En la mayoría de las experiencias, el niño no tuvo la posibilidad de imaginar el diario vivir con la oralidad, esto dificultó que pudieran construir un espacio transicional propicio para los aprendizajes a los que estaban expuestos y a su vez no se generó un anclaje para apoyar desde el lenguaje y la realidad, el deleite de su imaginación creadora.

Sin embargo, se debe destacar la experiencia “Tras las huellas de mi territorio: desde las narrativas de los niños”, que se usó la experimentación como el anclaje entre la imaginación y la realidad del niño. Ellos constantemente estaban expuestos a construir sus propios argumentos con base a lo aprendido en cada excursión, esto involucro su capacidad de construir mundos posibles con la palabra, aquello genero placer al jugar, soñar, narrar y configurar nuevas situaciones en las cuales despliega sus potencialidades al imaginar (Rodriguez Luna M. E., 2006).

### **Consideraciones finales**

Las anteriores reflexiones permiten entender la oralidad del niño de educación inicial como construcción de lo real en un espacio de interacción y expresión lúdica. En el uso de la lengua



oral, entra en juego las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás, para la configuración de las características del habla de cada uno.

En el marco educativo, se le debe posibilitar al niño situaciones donde pueda elaborar un sentido propio sobre las afirmaciones que escucha, refuta o afirma, sea en una realidad natural, social o imaginaria. A partir de ello, la escuela tiene la responsabilidad de involucrar esas realidades dentro de las prácticas de enseñanza de la lengua.

Para enseñar la lengua oral en los niños de educación inicial, es necesario abordar integralmente las tres funciones del lenguaje desde las cuales hemos hecho este análisis: primero la construcción de realidad (función cognitiva), segundo la intersubjetividad y la interacción (función interactiva), y por último la recreación de la realidad a partir de la imaginación del niño (función estética). Porque de esta manera, se puede rescatar el uso de la oralidad del niño al poner en juego todas sus capacidades en las aproximaciones del modelo lingüístico del adulto, verificando hipótesis sobre lo pertinente y no por simple imitación (Jaimes & Rodríguez, 1996)

No resulta enriquecedor pues potenciar una función más que la otras, porque estas tres deben servir de manera conjunta para que el niño a través de la oralidad sea participe de procesos de construcción, interacción e imaginación de la realidad. Por ello, la insistencia en que se deben generar situaciones comunicativas que cumplan con los rasgos socioculturales de los niños. Porque de esta manera se va formalizando un proceso con respecto al fortalecimiento de la lengua oral, para que en un futuro cuando los niños se acercan al uso de una oralidad más formal no les sea difícil expresar lo que ellos piensan y que confíen en la manera en la que ellos están utilizando la lengua oral para cumplir su propósito de comunicación.

Se trata entonces, desde la educación inicial, de incursionar en un mundo donde existen voces que atrapan, leen, guían, hacen reír y asombran al niño de 3 a 5 años; se trata, en fin, de aquella impronta que se construye en los primeros años, cuando realmente se deleita el inmenso valor de la oralidad e incluso su poder performativo que lleva implícita una teatralidad manifiesta en el movimiento corporal y la configuración del espacio que cada uno crea en el acto de querer decir. (Gutierrez, 2011)

Es de esta forma, la lengua oral abraza, acoge y brinda un abanico de posibilidades desde las expresiones y relaciones que el niño de educación inicial construye, (Rolong, 2020, p. 132) y lo reconoce desde el primer momento, como un individuo con construcciones propias a nivel del lenguaje. Es así, como las voces de los niños se ven influenciadas por el entorno en el que se comunican, y dejan huellas a través del dialogo en él.

Según Galeano et al. (como se citó en Reyes, 2010)

No es suficiente con que los niños estén en ambientes ricos lingüísticamente (programas de radio, televisivos, entorno con adultos que hablen entre sí) en los que se habla, sino que es esencial que hablen, que tengan interlocutores reales. El requisito para construir el lenguaje oral es hacerse usuario efectivo del mismo y darle uso a este, debe manipularse, explorarse, jugar con él, valorarlo, notar que se necesita, que tiene impacto en el medio en el que se está. (p.120)

Así pues, las prácticas de enseñanza de la lengua oral no se refieren únicamente a proponer ambientes que sean ricos a nivel lingüístico, sino que su propósito debe dirigirse a que los niños interactúen entre sí, desde distintas situaciones que les permita construir su realidad,

recrear su diario vivir a partir de su imaginación e interactuar con quien le rodea con respecto a lo que entiende o no de lo que sucede en su contexto,

A nivel profesional esta monografía guía nuestro ejercicio como maestras al permitir comprender todo el proceso arduo que implica formar al niño en el ámbito discursivo desde la educación inicial. A su vez, sitúa la necesidad de cambiar el entorno educativo real a una educación contextualizada, a base del respeto, cariño e interacción con cada uno de los niños. Para así, construir propuestas acordes a las necesidades educativas, sociales y culturales de cada uno.

Por último, en nuestra formación como docentes fue un reto realizar una investigación de orden documental por cuanto implica mucho tiempo en el proceso de selección de los textos, el tiempo que toma realizar el análisis de cada una, fue el motivo por el cual se escogieron cuatro únicamente. Además, resulto importante ser puntuales con los objetivos y tener todo el referente teórico claro para así con más criterio apropiarse de todo este proceso investigativo. No obstante, la monografía visibilizo muchos aspectos documentales para tener en cuenta en nuestro futuro ejercicio como docentes y nos brindó la posibilidad de abordar la oralidad de forma minuciosa y comprometida.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1: Matriz metodológica

Investigaciones del IDEP						
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA	SINTESIS	SOBRE ORALIDAD	POBLACIÓN	INTENCIONALIDAD DEL TRABAJO	PAPEL DEL MAESTRO	ANDAMIAJE O PRÉSTAMO DE VOZ
<p>El cuento y un campamento para contarlo Jensy Calderón Obando</p>	<p>Este proyecto está elaborado los niños de 4 años de grado jardín del institución educativa distrital Antonio Nariño donde se elaboró un proyecto el cuál fue el campamento alrededor de la lectura de cuentos que les permitían adquirir proceso reflexivos hacia las diferentes problemáticas que presentan los estudiantes, las cuales son situaciones que se presentan en la vida cotidiana de los niños y con ayuda de sus</p>	<p>En este proyecto se frente a los aportes de la oralidad través de los diálogos que establecía la maestra con las familias, pero también en los momentos los niños llegan a las reflexiones y compartir su opinión acerca del cuento. También puede entenderse expresiones orales que se han generado atrás de las narraciones del cuento, y las interacciones que</p>	<p>con niños y niñas de grado jardín con edades de 4 años en la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño</p>	<p>El propósito de este proyecto educativo tiene permitirles a través de una vivencia qué es el campamento general procesos de ayuda de los niños para la resolución de sus problemas pero que ellos lleguen a una proceso de reflexión y decisión propia de algunas posibles soluciones presentadas en los cuentos pero también generar un vínculo entre la familia y la</p>	<p>El maestro es parte esencial del campamento o ya que está encargado de la construcción del cuento también es puente entre la familia y la escuela exactamente con las problemáticas y vivencias de los niños</p>	<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá: DVO Universal.  Arendt, H. (1999). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós UAB.  Dewey, J. (2001). Educación y democracia. Madrid: Morata.  McLaren, P. (2003). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de</p>

	<p>familias a través del diálogo que se establecen para reconocerlos y poder elabora un cuento en el cual el personaje principal tiene las características del niño que tiene alguna problemática de la cuál puede ser de salud, convivencia familiar qué puede estar afectando también el ambiente de su curso, en la construcción del cuento se presentan también posibles soluciones qué el protagonista puede adquirir para lograr resolver dificultad.</p> <p>Esa propuesta tiene como propósito inicial permitirles a los niños vivir una experiencia de campamento con sus tiendas en torno al fuego lograr procesos de reflexión y</p>	<p>le niños tienen con su familia la maestra y demás compañeros.</p>		<p>escuela para que tenga un conocimiento y un empoderamiento en la formación de sus hijos</p>	<p>los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2015). Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.</p> <p>Real Academia Española. (14 de octubre de 2016). Diccionario de la Lengua Española. Obtenido de: <a href="http://dle.rae.es/?id=6z8Re07">http://dle.rae.es/?id=6z8Re07</a></p> <p>Wikipedia. (14 de octubre de 2016). Wikipedia. La enciclopedia libre. Obtenido de: <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Tienda_de_campa%C3%B1a">https://es.wikipedia.org/wiki/Tienda_de_campa%C3%B1a</a></p>
--	--	--	--	--	---

	socialización, y el compartir de alimentos que el malvavisco					
--	---	--	--	--	--	--

## **Anexo 2: Reseña “Del revés al encuentro”**

**Tipo de documento:** trabajo reconocido en los Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2017

**Tipo de impresión:** computador

**Acceso al documento:** repositorio del IDEP

**Título:** Del revés al encuentro

**Tipo de institución donde se realiza el proyecto de grado:** el colegio José Asunción Silva IED

**Autor (es):** Taiana Guadalupe y Escorcía Romero1 Luz Myriam

**Director:** Claudia Marcela Rincón

**Fecha y lugar de elaboración:** 25 05 2022

**Nivel educativo en el que se elaboró:** pregrado

**Palabras claves:** Saberes ancestrales, familias, diálogos

**Reseña elaborada por:** Laura María tunjano Rodríguez y Yuly Andrea Arias Guzmán

### **DESCRIPCION DEL DOCUMENTO**

Esta sistematización fue elaborada en el colegio José Asunción Silva IED con 4 grupos entre jardín, transición y sus familias. La problemática surge a partir del interés de las maestras al identificar los diferentes grupos poblaciones que existían en sus aulas de clase, teniendo en cuenta las diferentes dificultades de cada comunidad al llegar a la ciudad, como es el desarraigo de su propia cultura cuando ingresan mundo laboral:

El llegar a la escuela pareciera subsanar lo anterior al otorgarles el cupo escolar, la realidad es otra al percibir dinámicas curriculares y convivenciales homogenizantes. Estas desconocen los conocimientos que han venido construyendo desde sus ancestros, agrietan su identidad cultural y desvanecen sus territorios, lo que los deja en un plano de inexistencia. Un reflejo de esto es la situación que viviera una madre de la etnia wayuu, que al ingreso a la institución educativa hace una manta guajira con la tela del uniforme para su hija, pero recibe resistencias con el argumento

que su vestuario la hace verse distinta y podría caerse, sin un diálogo que posibilite el encuentro (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 65)

Para la indagación por diversidad poblacional se aplicó una encuesta averiguando por los lugares de origen y el motivo por el cual llegaron a la ciudad, el 54% provenían de fuera de la ciudad, la mayoría eran de las zonas rurales. Se identificó que existe población campesina, afro e indígena específicamente de la etnia wayuu. Teniendo en cuenta los hallazgos, se pudo afirmar que la escuela predomina una idea universal de infancia.

La necesidad de que no exista más homogenización dio paso a la implementación de una pedagogía alrededor de la escucha de historias de los niños y sus familias en diálogo con los maestros, lo anterior para generar un aporte para la misma infancia. Las preguntas de esta investigación fueron: ¿Cuáles eran los saberes ancestrales frente a los procesos de educación de niños en condición de desarraigo?, ¿Cómo se diferenciaban y complementaban con los saberes que circulan en la escuela? Y finalmente, ¿De qué modo resultaban esenciales al interior de los discursos de desarrollo en esta etapa de la vida? (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 68)

Este proceso se realiza con cuatro grupos del ciclo inicial nivel de jardín y transición, 2 al comienzo y los demás hacia la segunda fase, incluyendo su familia y maestros de grado, en total eran 222 personas de ellos 129 familiares campesinas, 49 de comunidad afro, 2 de etnia wayuu, 2 de municipios cercanos a Bogotá, 58 quién se han desplazado dentro de Bogotá, un maestro y un coordinador académico. La investigación fue enfocada hacia una metodología horizontal según Corona y kaltameier

Dándoles paso a un apartado “el desenterrando y desyerbando, un terreno va germinado” en el cual resulto una revisión y reconocimiento de los saberes ancestrales que están relacionados con



la educación de los niños y niñas, Teniendo en cuenta que estos saberes han sido invisibilidades por años al considerarse algo local o folclórico, dan a conocer que eso trae un valor histórico al cual en la jerarquía colonial que a través del poder del saber y del ser se imponía las tradiciones que traían de occidente desconociendo las construcciones que tenían los pueblos originarios.

En este documento resaltan el “lineamiento pedagógica y curricular para la educación inicial en el distrito” el cual está encargado del “desarrollo desde una perspectiva de “ciclo vital”, percibiéndola como un proceso multidimensional y multidireccional, determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos” (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 68) Pero resulta que dentro de la escuela en su currículo los saberes ancestrales son excluidos teniendo en cuenta estereotipos y lenguaje que para los infantes y personas que llegan a la ciudad están distantes o atrasados lo cual no se tiene en cuenta.

Dentro de la investigación citan a Sousa la cual proponen una justicia cognitiva y global, está pensada en los saberes individuales se puedan esparcir, existir y ser en un espacio determinado. Entendí así en la construcción de una propuesta conociendo distintas historias dónde se comprenden la infancia y lograr una transformación de la mirada universal así poder llegar a una conversación con la humanidad.

En palabras de las autoras Escorcía y Fajardo resalta que cada comunidad tiene procesos de crianza y en el desarrollo cultural y como ejemplo los grupos indígenas tienen un conocimiento y su relación con la naturaleza que se realiza en su vida cotidiana a partir de diversas acciones como es la oralidad, los rituales, los sueños, cantos, prácticas productivas entre otros sistemas simbólicos.

En la comunidad afro dando a conocer que estas comunidades son llegaron a Latinoamérica a partir el régimen esclavista y el comercio con negros traídos de África un rompimiento abrupto, violento y doloroso con sus raíces, durante el trascurso del tiempo estas civilizaciones en América desde su creatividad han logrado permanecer marcas de su identitarias cómo puede ser sus prácticas musicales, las prácticas de crianza los sistemas ancestrales, la culinaria, los rituales, la organización familiar, lo lenguaje, los símbolos entre otros.

Pasando a las comunidades campesinas las cuales han sido mestizas con un origen europeo mantienen un apego hacia la tierra y cuál es su sustento para sostenerse, pero también pasa a ser una práctica familiar; permite tener una conciencia no suelo productiva sino también como defender el ambiente teniendo sus propias tradiciones como los rituales, la espiritualidad y su conocimiento que incluye la cultura. El campesino últimamente a permaneció en una lucha por el reconocimiento y marcado por su cultura, saber en la forma del trabajo en su relación directa con la naturaleza su tradición oral y la solidaridad en lo colectivo para poder impulsar una política pública en la educación rural. Resaltan dos experiencias que han permitido trabajar con población diversa las cuáles son:

“implementada en Bogotá, conocida como las “Casas de pensamiento intercultural” que propone garantizar la atención diferencial a la primera infancia de comunidades indígenas, desarrollada con la presencia de los abuelos, taitas o sabedores para compartir conocimientos con los infantes. Y la otra es la experiencia nacional etnoeducativa Valle del Cauca “Casita de los niños” con población infantil afro y sus familias, que después de un proceso de desplazamiento, implementa un jardín que fortalece prácticas culturales afro.” (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 70)

Teniendo en cuenta lo anterior se plantea una propuesta en la institución educativa distrital que reúne distintas culturas "que diera vida al currículo y crear propuestas para seguir creciendo en comunitariedad" (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 70)

Dándole palos y al siguiente apartado qué es “terreno, arado a varias manos” para esta investigación utilizar una metodología que fuera coherente la cual surge en los años 90 con los movimientos femeninos e indígenas llamado de tipo horizontal, está recoge elementos cualitativos propone su desarrollo desde construcciones colectivas con la comunidad cómo investigadores a partir del diálogo y la horizontalidad. La cual tiene: “Con el fin de superar la división existente entre quienes saben y quienes no saben, colocando en su lugar la oportunidad de un encuentro con los saberes, prácticas, identidades, en últimas un horizonte constructivo” (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 71)

Esta investigación pasa por cuatro fases la primera tiene como nombre “indagación teoría” elemento que acerca a la idea de saberes ancestral, desarraigo y primera infancia a partir de los sustentos teóricos, de la comunidad y desde la institución. La segunda fase es “el encuentro” la cual involucra a las familias de los grupos iniciales a través de un proceso de diálogo sobre el propósito y posibles maneras de abordar y conformar la comunidad que de investigadores. Siguiendo con el proceso, los encuentros permitieron la presencia de las voces de los participantes, donde ellos mismos definieron el espacio el tiempo, el rumbo y establecer negociaciones de saberes prácticas e identidades para narrar sus historias.

Ese segundo momento tuvo como objetivo la recuperación de la memoria vivida de las familias desde la infancia los cuales generaron saberes con sus padres, mayores, comunidad y en el territorio, de igual forma lo vivido referido al desarraigo en el momento de llegar a otro lugar a través de “de expresiones orales y escritas, imágenes, creaciones artísticas, acompañadas de

“objetos pretexto” que permitían evocar a partir de lo material (fotos, invitaciones, música, alimentos de su región, elementos de casa, etcétera), así como el diálogo conjunto con las familias, niños, niñas y maestros” (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 72) Teniendo en cuenta que en este segundo momento se elaboró el encuentro entre la familia y los estudiantes para dar a conocer los saberes permitiéndole visibilizar la relación entre estos y la escuela identificando el fortalecimiento de los desarrollado en los niños y niñas. Las herramientas utilizadas fueron:

festival de saberes, cuaderno viajero, invitados al aula, narraciones en hojas, frisos, memoria recogida en un telar que contiene cuadros cosidos con materiales reciclados por las familias, tejidos y fotografías. Asimismo narraciones biográficas con representantes tanto de cada comunidad, como con algunos maestros y maestras (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 72)

Dándole pasó a la tercera etapa que fue " traducción y triangulación" a partir de lo que se comparte por las familias, los infantes, los maestros empieza a elaborarse un tejido ya relacionarse con las indagaciones teóricas y los escritos que se elaboran. Los encuentro y narración biográfica debe ser grabada para luego poder ser transcrito para ser traducida al texto académico y que está genera una retroalimentación al currículo de educación inicial.

La cuarta etapa es la “socialización acuerdos y consultas de los colectivos de familias” los maestros y maestras socializaban los resultados con las familias mediante un proceso que permite seguir el diálogo entre lo sabes, de ahí surge la propuesta de conformar colectivos de sabes los cuales fueron: “Del revés al encuentro”, organizados así: “sabedores de los juegos ancestrales”, “sabedores de la cocina”, “sabedores del tejido”, “sabedores de la oralidad”, “sabedores de la siembra”. Ellos periódicamente asisten al colegio a compartir alguno de los saberes con la comunidad educativa.” (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 73)

Pasando así al siguiente apartado “un territorio floreció, desde el diálogo entre saberes ancestrales y la educación inicial” Las familias a tener la posibilidad de seguir el arraigo de la identidad cultural de sus hijos en ayuda con la escuela, permitió construir un motor para poder así seguir fundamentando la educación inicial y fortalecer ese territorio en común de las comunidades que han sufrido el proceso de desarrollo. Teniendo en cuenta los pilares plenos en los lineamientos para primera infancia surgieron diversos saberes como:

El saber “relacionado con la naturaleza” el cual va a la mano con el pilar de exploración del medio el cual partió desde la construcción de una huerta, un muro verde y una maloca, también tuvo en cuenta en la exploración propia centrada en su cultura, de la historia, los abuelos sus técnicas y del conocimiento relacionado con el cuidado de la madre tierra. Pero en media que se iba relacionando se pudo integrar diferentes campos como desde la corporalidad esto la psicomotricidad y la coordinación, desde el pensamiento matemático el conteo y la clasificación, en la comunicación la posibilidad de lecturas del contexto cómo el conocimiento del momento en que se riega la siembra, también la traducción de imágenes códigos propios y gráficos convencionales.

El segundo sabe “artesana” iniciando con los tejidos y las costuras las cuales las familias a través de esto estableciendo un diálogo para sacar el dolor y en la escuela dan a conocer historias qué las madres transmitían a partir de los consejos, pasando a las trenzas las cuales son de las comunidades afro en etapa de esclavitud que tuvieron un papel de mapas trenzados y para la comunidades campesinas transmiten la impregnación de su cultura, el cuidado por la mujer y el orgullo de labrar la Tierra. En este sabe se posibilitó de la construcción de accesorios y el trabajo con el reciclaje lo cual permitió que los niños y las niñas se les enseñara el cuidado por la tierra el ambiente y la reutilización para poder construir y crear nuevos elementos

Pasando al saber “gastronómico” este estuvo acompañado de la literatura, mientras cocinaban iba acompañada, cantos, leyendas, historias o consejos de las madres y las abuelas la cual le brinda el fortalecimiento del lenguaje de los niños, pero también fortalecía otros campos desde la lógica matemática el medir o desde el juego inventar ingredientes.

El saber “lingüístico” da a conocer que las literaturas trascienden a la oralidad de los pueblos originarios, la lectura del mundo que pasa la palabra y luego va nutriendo textos en su propio código hasta llegar al convencional.

El saber de los “juegos ancestrales” las familias traían propuestas de su infancia reviviendo juegos como yermis, pelota con bolsa del refrigerio, caucho, golosa, teléfono roto, cuerda, ponchados, congelados, escondidas los cuales fueron compartidos con los niños, pero también brindó la posibilidad de fortalecer vocabulario expresiones orales y brindar la seguridad para los encuentros y para preguntar e inferir. Estos juegos no tienen que ser con elementos muy desarrollados puede ser de la misma naturaleza o con materiales que se tengan en la casa.

El saber “social y de crianza” a partir de la necesidad de recuperar los valores practicados en las comunidades como la solidaridad, el respeto, el compromiso y la responsabilidad que hace parte de un trabajo de retroalimentación y de trabajo colectivo, también las diferentes prácticas de crianza distintas según su comunidad las cuales tienen un significado propio relacionadas con su propia cosmovisión y que fortalece el desarrollo de los niños.

Desde el enfoque diferencial permitió lograr un empoderamiento mediante el reconocimiento de las historias de vida y familiares, pero también ver con distintas jerarquías, las cuales van tejiendo hacia la interculturalidad. Pero también desde la manifestación del currículo el cual está en proceso de construcción desde los distintos aportes que traen colectivo con las familias, los

estudiantes y maestros, pero también un currículo oculto donde se rescata espacio para su reconocimiento a partir del arte, la música y la educación física se pueden recuperar las rondas y construir instrumentos con materiales que encuentren en su medio.

El maestro juega un papel de intermediario entre las familias y los niños El currículo y la comunidad “los ambientes se conciben como escenarios vivos, desde el encuentro y el diálogo, continuamente ambientados y organizados” (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 78)

Donde le pasó al penúltimo apartado la “escuela terreno posible para la diferencia” La investigación permitió construir un puente de diálogo y reconocimiento a partir de diversas culturas a él es contexto que les permitió a las familias reconocer características del desarrollo, pero también adquirir fuerzas para construir su memoria ancestral y cultural la escuela logró construir un territorio común para el saber ancestral y la identidad cultural.

La investigación permitió construir un puente de diálogo y reconocimiento a partir de diversas culturas a él es contexto que les permitió a las familias reconocer características del desarraigo, pero también adquirir fuerzas para construir su memoria ancestral y cultural, la escuela logró construir un territorio común para el saber ancestral y la identidad cultural. “una pedagogía decolonial nos invita a recuperar a quienes se les ha mantenido en el anonimato; a construir una justicia epistémica, para que las presencias sean mayores que las exclusiones” (Escorcía & Fajardo, 2018, pág. 79) Es necesario un currículo que se piensa para la primera infancia del distrito que permita la diversidad relacionado con los contextos, experiencias y construcciones propias de cada institución tejiendo un diálogo de saberes y contenidos desde el lineamiento

esta apuesta se sigue hilando, proyecta generar encuentros con los otros ciclos y sede, para que tanto el colectivo de sabedores, las infancias y las iniciativas pedagógicas surgidas a partir de la

investigación, se multipliquen y enriquezcan otros escenarios, tanto institucionales, como locales.  
(Escorcia & Fajardo, 2018, pág. 80)

## ANÁLISIS

El propósito de esta sistematización es identificar los saberes que tienen las diferentes familias de los niños en grado preescolar, Hablan desde nuestro punto de interés los procesos orales que se establecen en esta experiencia parte desde un conocimiento cultural, social propios, algunos se han perdido a lo largo de su recorrido por el traslado de ciudad, el primer filtro fue hablar establecer un diálogo con las familias para conocer sus saberes identificar cada individuo lenguajes propio como nos dice:

Desde la sociolingüística, el individuo se nos presenta no solo como un hablante oyente ideal, sino como el usuario concreto de un lenguaje o una lengua miembro de un grupo- o subgrupo-social y cultural determinado, qué puede desempeñar unos papeles determinados, qué puede desempeñar unos papeles determinados, que tienen un bagaje de conocimientos concretos y, de forma especial que posee un receptor verbal determinado compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana (Tusón , Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua)

Permitiéndole así general proceso de reflexión tanto entre las comunidades y en los niños, generando un aporte verbal a través de las historias, narradas, mediante los hilares o los cantos juegos y rondas qué los niños se identifican de su familia, pero también iban de reconociendo la voz de las demás comunidades que hacían parte

Esos lenguajes no solamente sirven para comprender, sino también ofrece la posibilidad de expresar. No solo permite llevar el mundo adentro (comprender), sino tomar el propio mundo



interior y ponerlo fuera (expresar) objetivamente los pensamientos, las fantasías, las ideas, las imágenes fabricadas por la mente a partir de todos los signos acumulados a lo largo de la vida (Cajiado)

Como lo podemos evidenciar en las sistematizaciones los niños llegan a un proceso de comprensión de interiorización y construyendo un ambiente de confianza le permitió expresarse mediante las dinámicas que realizan tanto con sus compañeros, sus familias y demás familias que están con ellos a través de los tejidos, la cocina, los juegos y demás dinámicas.

Esta sistematización podemos resaltar que una de las funciones que se desarrollan principalmente es la cognitiva la cual a través del lenguaje permite al niño transformar su experiencia que circula en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad. Dado que el niño va adquiriendo un sentido de su cultura familiar pero también de las demás familias, le da la oportunidad de situarse en el lugar donde pertenece de sus herencias y sus rasgos y poder así ir construyendo diferentes referencias de su cultura pero también del bagaje cultural de las demás familias que le van a portar y van construyendo su realidad.

Se puede decir que también se evidencia la función interactiva *“lenguaje permite al niño establecer la comunicación con los demás seres humanos, posibilitándole la construcción de vínculos, la apropiación de las pautas culturales”* A través de las experiencias los niños construyeron vínculos con los demás compañeros al reconocerlo pero también se hicieron las pautas que su cultura o su arraigo cultural tenía el valor de esta pero también las diferentes rituales desde los juegos y la gastronomía o los telares lo cual lo permitiendo conocer la realidad de su grupo social.

Cómo se ha podido resaltar la experiencia de los niños fue a través de juegos cuentos en la cual podemos resaltar que se puede iniciar la función recreativa “*el lenguaje posibilita al niño la invención de la realidad, a partir de la construcción de mundos posibles con la palabra, la creación de situaciones en las cuales disfruta del placer de jugar, de soñar, de narrar y de configurar nuevas situaciones*” les permitió a los niños la posibilidad de construir mundos a través de la palabra de lo que contando las historias que les narraban a través de los telares, la misma cocina o las posibilidades de jugar trayendo. los juegos ancestrales con sus diferentes reglas normas y dinámicas que les permitía adquirir y construir nuevas expresiones pero también interiorizar ir construyendo nuevos saberes

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Álvares, D., Castro, J., Herrera, J., Naranjo, S., & Rodríguez, C. (Octubre de 2019). Lineamientos para la elaboración de un trabajo de grado en el departamento de psicopedagogía de la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional. 21.
- Arevalo, M., & Ramirez, L. (2021). Tras las huellas de mi territorio: desde las narrativas de los niños. En IDEP, *Caminando en la ruta sentipensante: configuración de experiencias pedagógicas*.
- Barrera, M. J., & Reyes, S. M. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cajiao, F. (1997). Cosas, signos y lenguajes. *Revista n° 32*.
- Calderón, D. (2001). *Sobre textos académicos*.
- Calderón Obando, J. (2017). El cuento y un campamento para contarlos. En IDEP, *Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ 2016*. Bogotá: Repositorio digital IDEP.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Castillo, L. (2005). Tema 5. Análisis documental. *Biblioteconomía*, 1-18.
- De tezanos, A. (2002). Análisis documental. En *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá.

- Escorcía , T. G., & Fajardo, L. M. (2018). Del revés al encuentro. En IDEP, *Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2017* (págs. 63-82). Bogotá.
- Gómez Garzón, A. P., Rincón Wilches, C. M., & Patiño Martínez, M. A. (2017). Aprendizajes discursivos pedagógicos e investigativos de maestras de educación inicial en relación con los usos orales de niños de 2 a 4 años en el marco de la pedagogía de la otredad. *Revista de la red iberoamericana de estudios sobre oralidad*.
- Gonzales Torres, A. I., & Rincón Wilches , C. M. (2008). *El trabajo de grado en el proyecto curricular de educación infantil*.
- González del Yerro Váldez, A. (18 de Marzo de 2015). Perspectiva teórica sobre la adquisición del lenguaje. Madrid.
- Gutierrez Rios, Y., & Rosas de Martínez, I. (s.f.). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Textos recobrados*, 24-29.
- Gutierrez, Y. (2011). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Imágenes de investigación*.
- Halliday, M. (1979). El lenguaje y el hombre social. En *El lenguaje como semiótica social*.
- Jaimes, G., & Rodríguez, M. E. (1996). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva discursiva y cultural*.
- Lerner, D., Levy, H., & Lobello, S. (1999). Lengua Documento de trabajo n 5. Buenos Aires: Secretaria de educación.
- Lomas, A., & Tusón, A. (1992). SIGNOS, TEORÍA Y PRÁCTICA. En *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*.

- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1992). Ciencia de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En *Signos teoría y práctica de la educación* (págs. 27-53).
- López Jordi, M. d., Piovesan, S., & Patrón, K. (2016). *Orientaciones para realizar una monografía de revisión*. Uruguay.
- Lozano, N., Mateus, C., Rodríguez, A., & Tunjano, L. (2021-2). *Contextualización Hogar Comunitario "Los invencibles"*.
- Núñez, P., & Santamaria, M. (2015). El proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral en la educación inicial: trabajar la comprensión oral en el aula. *Oralidad-es*.
- Patiño Martínez, M. A. (2017). *El préstamo de conciencia de la maestra como andamiaje en la práctica pedagógica con la primera infancia para potenciar la oralidad en los niños desde un año de edad*.
- Pérez Serrano, G. (1994). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La muralla.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Obtenido de Scielo: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010#hymes71](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010#hymes71)
- Rivas Tovar, L. A. (2015). Construcción de la matriz metodológica. En *¿Cómo hacer una tesis?*
- Rodríguez Luna, M. E. (2001). Capítulo 1. Sobre el discurso en el contexto de la educación preescolar como territorio de la complejidad. En *El lenguaje, la interacción, la argumentación* (pág. 25).
- Rodríguez Luna, M. E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. .

Rolong Ariza, I. (2020). El cuento, estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia . En IDEP, *Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela*.

Santamaria, F. (2019). Lenguaje, intersubjetividad y narrativa infantil. *Imágenes Infancias*.

Tusón Valls, A. (1994). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua.

Tusón, A., & Calsamiglia, H. (1999). Las cosas del decir. En *Manual de análisis del discurso*. España.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*.

Vigotsky, L. (1999). Imaginación y creación en la edad infantil. Cuba: Pueblo y Educación.