

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Departamento De Psicopedagogía

Facultad De Educación

Proyecto Curricular Licenciatura En Educación Infantil



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

**ACOMPañAMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA EN TORNO  
A LA ORALIDAD Y SABERES DEL MAESTRO**

**Jennifer Samantha Suárez Calvo**

**Tania Maribel Getial Quenoran**

**Yuli Alexis Ibagué Tenorio**

Bogotá, Colombia

2014

ACOMPañAMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA EN TORNO A  
LA ORALIDAD Y SABERES DEL MAESTRO

**Jennifer Samantha Suárez Calvo**

**Tania Maribel Getial Quenoran**

**Yuli Alexis Ibagué Tenorio**

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el título de:

**Licenciada en Educación Infantil**

**Director:**

Magíster José Ignacio Galeano Borda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación, Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, Colombia

2014

## AGRADECIMIENTOS

### **JENNIFER SAMANTHA SUÁREZ CALVO**

*A Dios por ponerme justo en el lugar perfecto, con las personas perfectas y con la vida perfecta... por ponerme en una familia de tanto amor, y que con esfuerzo siempre me apoyan para que haga de mi vida, la vida que quiero y para que las cosas que haga, las haga de corazón; permitiendo que mi formación y mis experiencias sean significativas para mí y mis propósitos. Papá y mamá, los amo y amo la forma en que me han enseñado a ver la vida.*

*A mis hermanas y mis sobrinas, quienes mueven mi vida en un entorno de felicidad y motivación para ser cada día mejor; quienes sienten un profundo orgullo por su hermanita menor, lo que no saben es que han sido mi ejemplo y mis referencias de vida para aprender a amar y dar todo de mí, siendo siempre tan llenas de vida para ofrecer a los demás.*

*A Jhon, quien desde hace mucho tiempo camina junto a mí, dándome el ánimo y llenando de más amor mi vida, para que haga las cosas mejor. Siendo siempre tan comprensivo, amoroso y motivador.*

*A mis amigas Yessica, Tamy y Yuli quienes más que amigas, son confidentes, son hermanas y creen en mí, apoyándome y recordando mis fortalezas, que me llevaron a aportar todo lo valioso que tengo, para que resultara éste maravilloso proyecto, que finalmente se convirtió en nuestro “querer hacer mañana”, pues fue tanto el amor, dedicación y compromiso no obligatorio, que seguramente lo haremos.*

**TANIA MARIBEL GETIAL QUENORAN**

*Doy gracias a Dios por permitirme gozar del amor, la constancia, el apoyo, los valores y principios de mis padres, mi hermano y mi abuela, porque gracias a ellos hoy se hace posible uno de los tantos sueños por realizar, agradezco enormemente por este triunfo a mis amigas, confidentes, y compañeras de este gran proyecto. A mi madre, una mujer hermosa, brillante llena de amor, paciente, tierna y trabajadora agradezco su confianza, sus palabras, sus abrazos, su apoyo, su tiempo, su amor y su dedicación como madre ejemplar para escucharme y también para guiarme, te admiro y te amo mamá. A mi padre, por ser el amor de mi vida, un hombre responsable, trabajador, luchador, emprendedor y ejemplar por su tenacidad y lucha constante en darme lo mejor, su ejemplo, su apoyo, su amor y sobre todo toda su confianza. Gracias mil gracias, para él todo mi respeto y admiración. A mi hermano, por su amor, su confianza, sus palabras y todo su apoyo; mi confianza puesta en él hoy y siempre, te amo hermano. A mi abuelita, por su fe y confianza en Dios, sus oraciones, su amor, sus palabras, sus consejos y su tenacidad para vivir a pesar de las adversidades. Te amo abuelita. Samantha Suárez y Yuli Ibagué en donde quiera que nos encontremos los buenos y hermosos recuerdos permeen nuestros corazones, nos llenen de felicidad siempre estaremos unidas, Las quiero mis hermosas colegas.*

**YULI ALEXIS IBAGUÉ TENORIO**

*A Dios que me dio fuerza y fe para creer y culminar algo que parecía imposible.*

*A mi linda mamá Luz Myriam, que con su apoyo me ha permitido culminar este gran sueño.*

*Y a Ian Sebastián por su primera palabra, por sus besos y además por demostrarme que el amor verdadero si existe, porque eres la luz de mi camino, porque tu sonrisa me motiva, porque TE AMO.*

*Y a Omar Suárez por su compañía, apoyo y amor.*

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Acompañamiento en Educación Infantil: Una experiencia en torno a la Oralidad y Saberes del Maestro.
<b>Autor(es)</b>	Suárez Calvo, Jennifer Samantha; Ibagué Tenorio, Yuli Alexis; Getial Quenoran, Tania Maribel.
<b>Director</b>	José Ignacio Galeano Borda
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 139 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Acompañamiento En Educación Infantil, Saberes Del Maestro, Oralidad En Primera Infancia.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este proyecto surge bajo la idea de ofrecer un acompañamiento a maestros y maestras del HIJAN (Hogar Infantil Jairo Aníbal Niño) para fortalecer saberes y prácticas pedagógicas en torno a la oralidad en primera infancia. Reconocemos la importancia de generar este tipo de trabajo en tanto las maestras y maestros de educación inicial, como de otros niveles, requieren de sentirse acompañados y fortalecidos en el trabajo de ser maestros.</p> <p>En este ejercicio, buscamos abordar un trabajo de orden colaborativo en doble vía en el que las relaciones establecidas permitan a las maestras en formación ampliar el saber acerca del ejercicio de ser maestro en educación inicial, y a la vez aportar al grupo de maestras elementos que fortalezcan su práctica. En éste trabajo se hizo uso de diferentes estrategias propias de un proceso de acompañamiento como los talleres, los conversatorios, visitas de diferente índole y los relatos, en donde los saberes por compartir se configuraron en experiencias que apuntaron a la construcción de nuevos saberes y de prácticas cada vez más específicas sobre la oralidad en primera infancia, lo cual se evidenció en las intervenciones propuestas por las maestras titulares y redundaron en el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas.</p>

### 3. Fuentes

- Baena, L. A. (1989). Lingüística y significación. Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, 7 pág.
- Calsamiglia, B. H., & Tusón, V. A. (2001). Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso. España: Editorial Ariel, S.A.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría Emergente en la Construcción del Saber Pedagógico. Revista Iberoamericana de Educación.
- Fandiño, G. (2010). Acompañando a Innovar. Bogotá: Universidad Nacional Bogotá, Colombia.
- Jaimes, G., & Rodríguez, L. L. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva discursiva y cultural. Enunciación.
- Marcelo, C., & López, J. (1997). Asesoramiento curricular y organizativo en la educación.
- Mercado. Ruth, M. (2002). Los Saberes Docentes como Construcción Social: La Enseñanza Centrada en los Niños. Fondo de Cultura Económica.
- Morales, V. R., & Bojacá, B. B. (2002). ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?; Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sierra, M. L., Zuluaga, Z. P., Rincón, C. M., & Lozano, I. (2009). El acompañamiento: fase importante en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje. 143-170.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. 240: Narcea Ediciones.

### 4. Contenidos

Este documento desarrolla en primera instancia, la introducción, en la que a manera general se muestra que se va a encontrar en el cuerpo del trabajo y sus respectivos propósitos; por otro lado se encuentra el marco contextual en el cual se hace una descripción del espacio en el que se desarrolló esta propuesta; por su parte, el interés investigativo muestra por qué y cómo surgió esta investigación siendo visto como un interés y no como una problemática; en el marco conceptual se desarrollan tres ejes conceptuales base para fundamentar dicha investigación, éstos son: El Acompañamiento en la Educación Infantil, Los Saberes de los Maestros y su Desarrollo Profesional y la Oralidad en Primera Infancia.

En segunda instancia se encuentra la metodología que obedece al enfoque cualitativo, siguiendo el diseño Investigación Acción Pedagógica, a través del análisis de la información recopilada, que evidencia hallazgos importantes y específicos de la temática abordada, es decir la importancia del Acompañamiento

para reconocer y fortalecer los Saberes de los maestros en Educación Infantil acerca de los procesos de Oralidad. Se plantea una propuesta pedagógica, se muestra su respectivo desarrollo y análisis de la misma.

Finalmente se encuentran las conclusiones, que sirven como reflexión profesional del análisis realizado, se muestran los anexos y posteriormente, la bibliografía.

### **5. Metodología**

El tipo de Investigación del Trabajo de Grado es el enfoque cualitativo que se desarrolla según el diseño Investigación Acción Pedagógica ya que pretende describir y estudiar fenómenos humanos de manera minuciosa y específica, basándose en la comprensión práctica, en éste caso, de la interacción entre maestro y maestro; cualitativa, pues se hizo uso de la Observación, Observación Participante y los Grupos de Conversación como métodos para la Recolección de Información. Además, se diseñaron Instrumentos para la Recolección de Información, tales como: Formato de Planeación y Formato de Interacción, y se tuvo en cuenta los Registros Visuales y Audio para ello; descriptiva, porque establece relaciones entre las distintas categorías conceptuales, referentes a la temática de investigación a través del análisis de las mismas surgiendo categorías inductivas y la forma en que se complementan para su comprensión y explicación.

### **6. Conclusiones**

Se evidencia que aún se configura dentro de la escuela unas concepciones que se centran solo en las experiencias cotidianas, y no en la formación teórico-conceptual recibida; pero también se entiende que en la labor del docente no se debe desconocer que son las prácticas que a diario suceden en el aula con los niños y niñas las que realmente fortalecen el saber de los maestros y maestras, puesto que son esas experiencias las que conllevan a observar, analizar, solucionar, planificar y reflexionar situaciones que se muestran como resultado de problemas y situaciones reales del contexto en el que se esté trabajando, la manera como se reflejan y se asumen éstas concepciones determinan el enriquecimiento de las prácticas que aunque se consideren cotidianas siempre tendrán una transformación como en el trabajo pedagógico con los niños y niñas en torno a la oralidad.

A través del proceso de acompañamiento, las maestras reconocen que el saber del maestro es cambiante, que se compone de las experiencias de vida tanto personales como profesionales, de manera individual y colectiva; que es un saber que está en constante crecimiento, el cual se transforma y se adapta de acuerdo a las necesidades del contexto educativo. De igual manera, se comprende que los saberes también se pueden construir en conjunto, en donde cada persona aporta, y al tiempo recoge o toma lo que los demás comparten de sus comprensiones y aprendizajes, Díaz, (2001) citado por (Díaz Quero, 2005) mencionan como los saberes son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

De ahí que los maestros y maestras transformen sus prácticas a partir de una planeación más pensada

asumiendo el por qué y para qué de sus intervenciones, visibilizando que la oralidad en primera infancia es más que un desarrollo natural y espontáneo, que como lo dice Sánchez (2008) esta se presenta como una oportunidad para los niños y niñas de dominar diversos componentes de la lengua oral entre esos lo no verbal, lo paraverbal y enunciativo, todo esto es posible potenciar por medio de experiencias significativas y enriquecidas que se les ofrecen. En ese orden de ideas, es importante que el maestro o maestra genere espacios y situaciones que involucren a los niños y niñas; la literatura, la música, las canciones, la exploración de objetos, los juegos y más, se promueven como valiosas experiencias que aportan al desarrollo de la oralidad; dentro de ésta no solo se debe tener en cuenta la palabra como representación más próxima a la comunicación e interacción, sino que además se le debe dar relevancia a los elementos corporales y gestuales que se incorporan en esa necesidad de comunicar.

Para los niños y niñas el poder expresar lo que descubren se convierte en grandes conquistas, reflejando sus potencialidades e identificándose como un sujeto con muchas posibilidades para descubrir el mundo a través de la oralidad. En éste sentido, se hace necesario que los maestros y maestras mediante una observación minuciosa, identifiquen y den valor a los progresos de los niños y niñas, y que algunas experiencias por mínimas que parezcan promueven su desarrollo, siendo esto último el fin de la educación inicial, siendo que reconocer todos los progresos tanto en el aula como en otros espacios hace que se visibilice, se le dé significado y se comprenda el sentido, a la forma como los niños y niñas interpretan todo lo que se les presenta, y así mismo a entender la transformación que le dan a cada una de sus acciones en el diario vivir, convirtiéndose esto para cada uno de ellos en una conquista inacabable en interacción con el mundo que llena a su vida de goce y grandes triunfos.

Para finalizar dentro del desarrollo de este proyecto se le asigna un valor de alto grado al proceso de acompañamiento, puesto que de este surge la interacción de un conjunto de saberes en la oralidad que se complementan para ser llevados a la práctica profesional en el trabajo con los niños y niñas y que en ese tiempo de acompañamiento se transforman y se hacen cambios que afectan y revuelven de manera positiva perspectivas y concepciones que conllevan de manera personal a generar una cantidad de interrogantes que solo a partir de un interés subjetivo se busca respuestas no solo en el aula con los niños y niñas sino además en la investigación de referentes conceptuales que fortalecen su trabajo en el quehacer docente.

<b>Elaborado por:</b>	Suárez Calvo, Jennifer Samantha; Ibagué Tenorio, Yuli Alexis; Getial Quenoran, Tania Maribel.
<b>Revisado por:</b>	José Ignacio Galeano Borda

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	11	2014
--	----	----	------



## Tabla de Contenido

1.	Introducción .....	10
2.	Marco Contextual .....	12
2.1.	Historia, Funcionamiento del Hogar Infantil Jairo Aníbal Nino.....	12
2.2.	Proyecto Pedagógico.....	14
2.3.	Práctica Pedagógica en relación con el Lenguaje y la Oralidad .....	15
3.	Interés Investigativo.....	18
3.1.	Origen del Interés .....	18
3.2.	Objeto de Investigación / Interés Investigativo .....	20
3.3.	Preguntas de Investigación .....	22
4.	Marco Conceptual.....	23
4.1.	Los procesos de Acompañamiento en la Educación Inicial.....	23
4.1.1.	¿Por qué hacer Acompañamiento en la Educación? Recorrido general.....	23
4.1.2.	Elementos Primordiales en el Acompañamiento.....	28
4.1.3.	El acompañamiento en la Educación Infantil.....	30
4.2.	Los Saberes del Maestro y su Desarrollo Profesional .....	31
4.2.1.	El Saber Pedagógico .....	33
4.2.2.	El Saber Experiencial .....	38
4.2.3.	El Saber Disciplinar .....	40
4.3.	La Oralidad en la Primera Infancia .....	41
4.3.1.	El Lenguaje .....	41
4.3.2.	La Oralidad desde la perspectiva discursiva, sociocultural y sus componentes.....	44
4.3.3.	Prácticas Pedagógicas alrededor de la Oralidad .....	50
5.	Metodología.....	55
5.1.	Enfoque Investigativo.....	55
5.2.	Diseño Investigativo .....	57
5.3.	Técnicas de Investigación e Instrumentos para la Recolección de Información .....	61
5.4.	Técnicas para el Análisis de la Información .....	62
6.	Propuesta Pedagógica.....	64
6.1.	Propósitos .....	64
6.1.1.	General.....	64

6.1.2.	Específicos .....	64
6.2.	Justificación .....	64
6.3.	Momentos de la Propuesta.....	67
6.4.	Descripción del Acompañamiento .....	68
6.4.1.	Estrategia del Acompañamiento.....	69
6.4.2.	Fases del Acompañamiento .....	72
7.	Desarrollo y Análisis de la Propuesta.....	87
7.1.	El Acompañamiento en Educación Infantil acerca de la Oralidad .....	87
7.1.1.	¿Cómo se concibe el Acompañamiento?.....	88
7.1.2.	Principios.....	89
7.1.3.	¿Qué sentido tiene realizar procesos de Acompañamiento en la Educación Infantil? .....	95
7.1.4.	El Acompañamiento desde la experiencia de las maestras titulares.....	97
7.1.5.	Formas de Trabajo de maestras Acompañando a maestras.....	99
7.2.	Saber Experiencial.....	102
7.2.1.	Desarrollo Pedagógico .....	102
7.2.2.	Prácticas Pedagógicas en torno a la Oralidad .....	109
7.3.	Saber Disciplinar.....	116
7.3.1.	Lo No Verbal un componente de la Oralidad.....	118
7.3.2.	La Familia el seno principal de la Oralidad.....	120
7.3.3.	La Cultura permea las concepciones de Oralidad de las maestras .....	122
7.3.4.	Contexto Educativo, la Oralidad presente en todos los momentos .....	124
8.	Conclusiones .....	128
8.1.	Limitaciones. ....	130
8.2.	Proyecciones. ....	131
9.	Anexos.....	133
9.1.	Anexo 1 .....	133
9.2.	Anexo 2 .....	135
10.	Bibliografía .....	138

## 1. Introducción

Este proyecto surge bajo la idea de ofrecer un acompañamiento a maestros y maestras del HIJAN (Hogar Infantil Jairo Aníbal Niño)<sup>1</sup> para fortalecer saberes y prácticas pedagógicas en torno a la oralidad en primera infancia. Reconocemos la importancia de generar este tipo de trabajo en tanto las maestras y maestros de educación inicial, como de otros niveles, requieren de sentirse acompañados y fortalecidos en el trabajo de ser maestros.

En este ejercicio, buscamos abordar un trabajo de orden colaborativo en doble vía en el que las relaciones establecidas permitan a las maestras en formación ampliar el saber acerca del ejercicio de ser maestro en educación inicial, y a la vez aportar al grupo de maestras elementos que fortalezcan su práctica. En éste trabajo se hizo uso de diferentes estrategias propias de un proceso de acompañamiento como los talleres, los conversatorios, visitas de diferente índole y los relatos, en donde los saberes por compartir se configuraron en experiencias que apuntaron a la construcción de nuevos saberes y de prácticas cada vez más específicas sobre la oralidad en primera infancia, lo cual se evidenció en las intervenciones propuestas por las maestras titulares y redundaron en el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas.

Por su parte, en la estructura del trabajo se observa, en primer lugar, una contextualización detallada sobre cómo se trabaja en el HIJAN y que características propias tiene desde su apuesta pedagógica. En segundo lugar, se puntualiza el interés investigativo, el cual fue la base sobre la que se diseñó el proyecto, identificando necesidades y potencialidades mismas que se encontró en el HIJAN, luego de llevar a cabo un proceso de observación. Como tercer punto, se muestra la revisión teórica exhaustiva, coherente y precisa que se hizo, definiendo los principales

---

<sup>1</sup>Espacio de práctica brindado por la Universidad Pedagógica Nacional, para estudiantes que optan por la profundización en primera infancia.

ejes a trabajar en el proyecto, lo que supuso el paso a una propuesta más detallada. Así, en cuarto lugar, se encuentra el diseño y desarrollo, como una propuesta que fue socializada y acordada con la institución. En un quinto momento se presenta el posterior análisis de la experiencia vivida entre maestras en formación, maestras titulares, niños y niñas del HIJAN, de donde destacamos las categorías construidas; es interesante considerar el movimiento y construcción de los saberes de las maestras sobre su práctica en educación inicial y la oralidad en la primera infancia y los principios que se considera, ha de tener cualquier proceso de acompañamiento en educación. Se finaliza con un sexto apartado en el que se presentan conclusiones y reflexiones finales y los referentes bibliográficos que hicieron posible la conceptualización del trabajo realizado en aula.

## **2. Marco Contextual**

### **2.1. Historia, Funcionamiento del Hogar Infantil Jairo Aníbal Nino**

El HIJAN forma parte de los jardines infantiles del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) que administra FUNDALI (la Fundación para el Desarrollo Alimentario), se encuentra ubicado en el barrio Restrepo, de la localidad 15 Antonio Nariño. Es de carácter mixto y naturaleza pública, tiene jornada única, de 8:00 am a 4:00 pm. En sus alrededores, se encuentran sitios como la biblioteca pública Carlos E. Restrepo, el parque La Fragua, la Estación de bomberos y la Casa de la cultura, siendo éstos espacios aprovechados por los niños y las niñas en sus salidas.

El HIJAN cuenta con tres pisos, en el primero está la casita del árbol (biblioteca), el restaurante, la cocina, oficinas y los baños, en el segundo piso hay cuatro salones uno de ellos es el salón de música y baños y en tercer piso hay tres salones, el museo y baños; a pesar de que la infraestructura no es muy amplia, tiene la capacidad para recibir cada mañana un promedio de 210 niños y niñas, distribuidos de la siguiente forma: Infancia 1, (7 meses- 1.5 años), Infancia 1b (1.5 años-1, 9 años), Infancia 2a (1.9 años- 2.3 años), Infancia 2b (2.3 años-2.7 años), preescolar 1a, (2.8 años- 3.2 años), preescolar 1b (3.3 años-3.7 años), preescolar2 (3.7 años-4.4años)preescolar 3 (4.4 años- 5.5años). Cada grupo cuenta con un docente titular y en las “infancias” con una auxiliar cada uno. La institución cuenta con un psicólogo, secretaria, auxiliar pedagógica general, una chef, una nutricionista, tres cocineras y tres ayudantes de servicio.

FUNDALI, (Fundación para el Desarrollo Alimentación) nace en 1987, su apuesta está pensada en el desarrollo integral de los niños y las niñas del país, en la creación de espacios para

“nutrir la vida” desde los Lenguajes expresivos: el arte, la literatura, la música, el juego y la expresión corporal, como metodologías basadas en la pedagogía activa “entendiendo que el niño es un ser que aprende de las experiencias del entorno y estando en contacto con ellas... [Partiendo] del reconocimiento del sujeto que tiene una voz, una palabra, y por tanto, nuevos pensamientos y transformaciones relacionadas con el ser y su entorno” (FUNDALI, 2013), donde a su vez, establece una relación bidireccional entre maestra y niño en las que ambas partes son sujetos en formación.

La concepción de infancia de la fundación es la de niños y niñas como seres humanos con “una especificidad personal, activa, biológica, psíquica, social y cultural en construcción. Es un ser en búsqueda constante de ser más, a quien se le debe reconocer su identidad específica y respetar su desarrollo psíquico cultural” (FUNDALI, 2013), siendo reconocido como sujeto de derechos que deben contar con una protección integral que va en conjunto con el desarrollo de todas las potencialidades.

Aunque el HIJAN está liderado por la fundación FUNDALI, está regulado y su gestión organizacional depende de las directrices del ICBF, el cual es definido por su Proyecto Educativo Institucional como la instancia que brinda la oportunidad de avanzar en la transformación del Estado, toda vez que involucra el conjunto de organismos, instituciones públicas y privadas, orientaciones, normas y todo el conjunto de decisiones respecto a programas o proyectos de orden nacional, departamental y municipal que respondan a la realidad social en lo que tiene que ver con la infancia y la familia.

## 2.2. Proyecto Pedagógico

Como se refiere en el PEI, el HIJAN hace una apuesta importante por una educación integral que resalta 4 educadores principales: “niños y niñas, maestras y maestros, padres de familia y comunidad en general”, lo que se hace evidente en la relación de comunicación, en el HIJAN ofrecen distintas estrategias para maestras-maestros, para padres de familia, toma de calle, salidas pedagógicas y demás, lo que hace que todos los educadores confluyan en una relación de confianza y comunicación para el desarrollo integral del niño y la niña. Las relaciones sociales que el niño y la niña construyen y establecen con los adultos y sus pares son valiosas para la formación de la primera infancia y la transformación-formación de los adultos, ya que, se apropia del conocimiento que conforma su mundo social gracias a la socialización, por ello sus principios pedagógicos están ligados desde el papel de la maestra o maestro los cuales generan, propician y contribuyen en la formación integral del sujeto. Los principios mencionados anteriormente hacen referencia a:

- Impulsar la construcción de una vida de grupo infantil para que los niños y las niñas construyan relaciones de afectividad, confianza, respeto, solidaridad, colaboración, conozcan a otros niños y niñas y educadores, expresen sus opiniones, participen, tomen decisiones, se sientan a gusto y desarrollen así su autoestima.

Desde este principio, se puede ver cómo se considera fundamental el lugar del lenguaje y la oralidad en las relaciones que se gestan en el HIJAN entre pares, maestros y maestras, para el proceso formativo y desarrollo de los niños y las niñas, en tanto solo desde el lenguaje, en todas sus manifestaciones, es posible la interacción con los demás, expresarse, construir criterio u opinión y ejercer el derecho a la participación. Este tipo de aspectos le dan relevancia a la elaboración de éste proyecto pedagógico, como más adelante se explicará.

- Propiciar la investigación, conocimiento y transformación de la vida familiar y comunitaria para que el niño y la niña se relacione con su medio, valore sus costumbres, se sienta orgulloso de pertenecer a su familia, a su comunidad y a su país, conozca el medio que lo rodea y aprenda a disfrutarlo y cuidarlo.
- Partir del conocimiento y experiencia que la historia de cada niño y niña y la de la comunidad aportan para comprender las repercusiones en el presente y poder construir un futuro mejor.

Todo ello se tiene en cuenta en las planeaciones<sup>2</sup> que se realizan, privilegiando “momentos pedagógicos” en la jornada, como son: la bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar y vamos a comer, los cuales son imprescindibles y en los que las maestras y maestros se esfuerzan para que sean significativos, importantes, agradables y beneficiosos en la medida en que son los niños y niñas los que gozan de éstos, favoreciendo la saludable alimentación, socialización, creatividad, afectividad y mucho más.

### **2.3. Práctica Pedagógica en relación con el Lenguaje y la Oralidad**

Como maestras en formación se hace parte de un proceso que inició en el 2013-1 desarrollando la práctica en esta institución, y gracias a las observaciones, pero sobre todo el compartir experiencias con las maestras o maestros titulares, se pudo evidenciar que en este lugar la propuesta que se plantea realmente se desarrolla. Es decir, las intervenciones que los maestros hacen llevan una intencionalidad clara que refleja actitudes, personalidad y comprensión de las formas de ser de los niños y niñas. Ellos y ellas, por su parte, actúan de manera participativa y

---

<sup>2</sup> Acciones planificadas en los que se tiene una intencionalidad pedagógica y se valora porque dice algo de la vida, y sirve para el quehacer cotidiano, potenciando las dimensiones de los niños y niñas (FUNDALI, 2013)



argumentativa en los espacios propicios brindados por los maestros, donde pueden expresar pensamientos, emociones e ideas, decidir sobre cuestiones que les afecten directamente a ellos, opinan sobre temas de su interés y darlos a conocer. La participación, la libre elección, la explicación, la formulación y reformulación son elementos que siempre están presentes en el HIJAN desde las prácticas cotidianas en aula y fuera de ella, e incluso se evidencia en los diferentes momentos y espacios que se brindan allí, como la hora de las comidas, el juego libre y las salidas pedagógicas.

El HIJAN, tiene muy en cuenta el lenguaje y en especial la oralidad, desde diferentes experiencias que se les brindan a los niños y niñas: la literatura como eje principal, se concreta en la adecuación de un ambiente para ello, la sala de literatura o casita del árbol, en donde se encuentran muchos de los cuentos y libros que están en el jardín, logrando un mayor interés en los niños y niñas por la lectura y haciendo un trabajo arduo en torno a ello en tanto implicó la formación de los maestros y logrando con esto que la literatura fuera un poco más pensada en los procesos llevados a cabo en el HIJAN. En ese espacio se comparten experiencias como: Lectura en voz alta por parte de los maestros y maestras, y también por parte de los mismos niños y niñas; en las narraciones se hace evidente la participación, formulación de preguntas, momentos en los que se deduce, se hacen conjeturas o se inventan nuevas historias a partir de las existentes, se resalta la importancia del respeto por la palabra, y además la escucha, entre otros.

En el sentido anterior, se evidencia como las prácticas que se realizan cotidianamente en el HIJAN a pesar de su riqueza y su potencial no eran tenidas en cuenta y no tenían una intencionalidad para el desarrollo de la oralidad. De tal modo, haciendo un reconocimiento de éstas tanto cotidianas como literarias que se viven en el HIJAN, se presenta la necesidad de que el jardín valore, reconozca e identifique aquello que hace en torno a la oralidad, pero que no se

ha caído en cuenta de ello. Asimismo, de aquello que no se hace y se puede trabajar y profundizar en torno a los saberes que se tienen y se pueden obtener a través del acompañamiento.

### 3. Interés Investigativo

#### 3.1. Origen del Interés

La decisión de trabajar el tema de oralidad en primera infancia fue tomada gracias a un espacio de formación brindado por la UPN, llamado Oralidad y Escritura, éste permitió conocer las modalidades del lenguaje, entre ellas la oralidad, permitiendo así reconocer el interesante trabajo que se puede realizar en torno a ésta, o lo que más adelante se llamará prácticas en torno a la oralidad. Allí se creó y aprendió acerca de estrategias de trabajo pedagógico, teniendo en cuenta la tradición oral. Oralidad y escritura, como componentes curriculares de la formación de maestros y maestras, permitió que la creatividad de un grupo de 15 maestras en formación saliera a flote y se demostrara la capacidad que tienen para elaborar nuevos textos, por ejemplo, trabalenguas, adivinanzas, conjuros, narrativas y relatos desde la ficción o las propias anécdotas; aunque estas elaboraciones se quedaron en el aula, aun así fue una de las motivaciones principales para elegir el trabajo con la oralidad.

Además, teniendo en cuenta que el interés “temático” del trabajo ya estaba claro, se consideró valioso ligarlo con elementos desde la práctica, por ello se realizaron procesos de documentación y observación en el HIJAN que permitieron reconocer que la oralidad es un elemento primordial allí; lo anterior posibilitó ver más allá de lo que los niños y niñas necesitaban, obtenían o hacían, y se empezó a analizar el hecho de que en el jardín se les permitían ser, y en la búsqueda, surgió la maestra o el maestro como el encargado de generar aprendizajes que tengan sentido en la vida de los niños y niñas, que no sean repetitivos y aburridores, que conlleven a la reflexión y autoevaluación, entre otros.

En el proceso de observación, se evidenciaron prácticas interesantes que conllevan a la potenciación de la oralidad de niños y niñas, pero que en su momento las maestras no eran plenamente conscientes del ejercicio que estaban desarrollando, en esas evidencias se encontraron dos, una de ellas la literatura que se aborda para promover el lenguaje, pero que se torna en prácticas comunes que recaen en la repetición (la ritualización antes de la lectura de cuento se hace a diario), y la otra se relaciona con no caer en cuenta que en los momentos cotidianos también se potencia la oralidad, por ellos se presenta la necesidad de esa formación permanente y de la búsqueda constante de ampliar las herramientas y el repertorio de prácticas que sean propicias para el trabajo con los niños y niñas en primera infancia, puesto que son los maestros y maestras quienes continuarán con dicha labor. En ese orden de ideas, al realizar dicha observación, se hizo un reconocimiento de los saberes tan importantes que tienen las maestras y maestros en el HIJAN, precisando así que no solo se quede en aula si no que se reflexione en torno a ello, en la medida en que favorece un proceso de transformación sobre las prácticas y sus saberes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pensó en realizar una propuesta que impactaran solo a los niños y niñas sino también a las maestras y maestros del HIJAN; de allí surgió la idea de realizar un acompañamiento (maestras en formación a maestras titulares) que no solo se interesara por fortalecer los saberes de los maestros y maestras, si no que ello se configurara en un aporte, por medio de las experiencias a brindar a los niños y niñas, para su desarrollo en la oralidad. Ese fue el origen de éste proyecto.

### 3.2. Objeto de Investigación / Interés Investigativo

Desde la documentación realizada acerca del acompañamiento, como rol que van a desempeñar las maestras en formación en la propuesta, se descubrieron valiosos aportes de Marcelo & López (1997) quienes en su libro *Asesoramiento Curricular*, hacen referencia a uno de los problemas de la postmodernidad como lo es la necesidad del conocimiento y cómo las herramientas para lograrlo cada vez son de más fácil acceso. Estos tiempos se caracterizan por ser de celeridad y el saber del maestro no se puede quedar atrás, la aceleración de los procesos es cada vez más notable, así que con ello se amplían las funciones de los maestros, la sobrecarga de innovación debe ser permanente lo que causa un exceso de información. Todo esto lleva a que de esa cantidad de información, mucha no sea pertinente, así que debe haber un “filtro” que clarifique cuáles importantes y cuál no.

Por otro lado, muchas veces el trabajo docente se centra en el individualismo, lo que se hace puertas adentro al aula es jurisdicción de cada cual, pero pocas veces se examina si en realidad los procesos se están llevando a cabo de la mejor manera, o eso que se hace que es interesante y pertinente que puede aportar en la práctica de los demás; así que se llega a una reflexión profunda en cuanto a los tiempos y espacios que se dan a éste tipo de encuentros en los que el compartir de saberes es indiscutible e imprescindible en el trabajo de cada uno.

Se hace necesario entonces que los maestros acudan a distintas estrategias para mejorar o aportar a su formación, práctica pedagógica y reflexión en torno a ella; allí entran en juego distintos factores, entre ellos, el interés o disponibilidad y disposición para buscar información y ampliar sus saberes respecto a distintas áreas, lo que probablemente será más enriquecedor con un acompañante que oriente el proceso y que resalte los saberes que el maestro tiene respecto a

su experticia. Esta comprensión hace caer en cuenta de la importancia que tiene que los maestros se sientan acompañados, por ello se considera importante adelantar experiencias investigativas que exploren el rol y el trabajo alrededor del acompañamiento a maestros en educación inicial.

Es preciso que las personas que acompañen este proceso sean especializados en el tema de interés del maestro, en éste caso el de la oralidad, porque está presente en el HIJAN como una práctica diaria en cada una de las acciones e intervenciones por parte de los maestros, aunque ello no signifique que sea totalmente planificada, debido a su carácter natural que aparenta. Para su total desarrollo hace falta la creación de espacios o de ambientes que sean pensados en función de ésta, en donde muy acertadamente se debería brindar las condiciones necesarias, en las que se genere el diálogo, el intercambio de ideas, y la construcción de nuevos saberes por parte de los niños y las niñas y sus maestros y maestras, en torno al trabajo con la oralidad.

Se considera importante hacer la aclaración en tanto se prefiere que sea el Acompañamiento la palabra que defina el trabajo de las maestras en formación en ésta propuesta, pues no son “especialistas” en el tema de oralidad, sino que tienen un interés muy grande y lo han estudiado y fundamentado, pero ante todo son compañeras de práctica con las maestras titulares, y ahora, siendo pares en el proceso de un trabajo colaborativo en el que aprendieron junto a ellas.

Expuesto lo anterior, se toma la decisión de realizar un acompañamiento que apuntara al reconocimiento y planificación de la oralidad en primera infancia, evitando caer en errores como lo es el supuesto de que ésta es sólo un desarrollo “natural”: si bien es cierto que el niño y la niña en su proceso de desarrollo deben hablar, lo que se busca es que se les permita ser libres en torno al habla, es decir que puedan construir su discurso a través de las relaciones que se gestan en el HIJAN, en las que se comparten experiencias de su entorno social, cultural y familiar,

presentándose como la oportunidad y posibilidad de opinar, participar, preguntar, argumentar y al mismo tiempo le permitirá reconocerse y ser reconocido como un ser social. Esto quiere decir que los niños y niñas se desarrollan pero a la vez es la educación la que presenta en mediación con las maestras del HIJAN y las acompañantes, intencionalidades concretas para potenciar su desarrollo, y desde luego, la oralidad allí aparece como un proceso intencionado susceptible de ser desarrollado desde la intervención pedagógica consiente y reflexionada.

### **3.3. Preguntas de Investigación**

- a) ¿Qué caracteriza un proceso de acompañamiento a maestras en ejercicio docente centrado en la oralidad y el lenguaje?
- b) ¿Cómo se desarrolla un proceso de acompañamiento a maestras en ejercicio docente centrado en la oralidad y el lenguaje?
- c) ¿Puede un proceso de acompañamiento como el que se planteó, fortalecer los saberes de orden experiencial y disciplinar de las maestras para el trabajo de la oralidad en primera infancia?

## 4. Marco Conceptual

### 4.1. Los procesos de Acompañamiento en la Educación Inicial

#### 4.1.1. ¿Por qué hacer Acompañamiento en la Educación?

##### Recorrido general

Éste eje hace referencia al acompañamiento en tanto es el rol que se va a desempeñar (maestras en formación) en éste proyecto y trabajo con las maestras. La labor de un agente de cambio externo, asesor o acompañante ocurre continuamente sobre las transformaciones que los colegios o el sistema educativo necesiten; por transformación se hace referencia a la modificación de estructuras, metodologías, e incluso la mínima reforma es importante, siempre a la par de la innovación pues ésta juega un papel importante en todos los procesos en la sociedad, y la educación no puede ser la excepción. Los agentes de cambio, funcionan como observadores, diseñadores, suprimen la información que no es necesaria y utilizan la que si para el diseño de proyectos en pro de la mejoría de algunas situaciones que pasan en el sistema. Los agentes de cambio tienen distintos roles sea el caso, pueden trabajar desde el gobierno con leyes que aseguren un cambio significativo y positivo en la educación, están activos también desde la parte administrativa en los centros escolares, o desde la formación permanente de maestros asesorando y orientando los procesos, o finalmente desde el aula con los estudiantes observando y apoyando en dificultades que puedan existir. Éste acompañamiento o asesoría siempre se hace en pro de la dinamización del sistema o procesos en la escuela y en una relación de colaboración.



Este eje, fue pensado desde la necesidad del maestro de estar innovando constantemente en la institución (métodos, estrategias, técnicas, entre otros), pues se hace obligatorio para atender a las demandas de la sociedad, quienes muchas veces conviven con un afán de que maestros implementen cambios en el aula para sus hijos; en la actualidad eso es denominado calidad, y eso para los padres de familia (muchas veces) es suficiente. Los maestros por su lado, se sienten presionados por ello y aunque buscan siempre mejorar y fortalecer su formación académica, muchas veces se cae en fallidos intentos sobre planeaciones que se piensan detenidamente las cuales buscan siempre mejorar algo, pero que al implementar tantos cambios o innovaciones, no es posible ese esperado carácter de mejora.

El tema de la innovación es relativamente nuevo, para comprenderlo y considerarlo es importante tener en cuenta a Antonio Bolívar Botía (1992) quien en su artículo “La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento” habla sobre la historia y cómo se ha llevado a cabo éste proceso de acompañamiento como agentes externos en otros países del mundo:

En los años 60’s el conocimiento y calidad de los colegios era evaluada por agentes totalmente externos a la escuela, el nivel y pertinencia la definían otras personas que no estaban en aula, viviendo la experiencia, pero eran quienes decidían. Los profesionales externos vinieron a apoyar en la toma de decisiones y orientación del trabajo que se estaba realizando, sin decir si estaba bien o mal, y sin exigir un modelo a seguir, si no apoyo externo que comprendía las necesidades y habilidades que gozaban en su entorno.

A lo largo de los años 70’s empieza a organizarse en la mayor parte de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) lo que podríamos llamar el nacimiento de un sistema de apoyo externo a la escuela, esto es, una red de servicios de apoyo con una fundamentación legal, una definición de funciones y una financiación, desde el gobierno

o entidades privadas, claramente establecidas. Cada recurso innovador vino a concentrarse en términos como clima escolar, cultura de la escuela, barreras interinstitucionales, en donde se concebía y concibe esa tan anhelada calidad de educación que se busca. Se hizo a la idea de que ningún colegio podría progresar si sólo se tenía en vista lo que los maestros del mismo podían ofrecer, y no lo que agentes externos podrían aportar allí.

Aun en éstos tiempos se sigue tratando de demostrar la necesidad de tener agentes externos en la escuela para no limitar el conocimiento de ninguna forma, de manera tal que la comunidad educativa no se sienta con un solo punto de vista, si no que los agentes apoyen los procesos de difusión de la información, metodologías, innovación de todo tipo para brindar una oxigenación de la información, en términos no institucionales.

Ha sido difícil la tarea hasta hoy (en algunos países), pues lo legislativo se opone a que se burocratice la educación, pensando que los agentes podrían privatizar el campo educativo, sin darse cuenta de las verdaderas ventajas que trae el sentirse acompañados por expertos en áreas que pueden hacer expertos a los mismos maestros para cualificar su enseñanza.

La innovación como una forma de:

Abrir horizontes, generar intereses investigativo, disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar pero ante todo inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación (IDEP, 1996)

Fandiño (2010) asegura que el cambio que acarrea la innovación es difícil de aplicar en el sistema educativo, debido a la rigurosidad de su estructura, pero también resalta que si se cree fielmente en el cambio y los beneficios que ello trae consigo, es posible lograr los ajustes de

cualificación precisos; en Estados Unidos, por ejemplo, existe una red de agentes externos de cambio National Diffusion Network (NDN) que proponen llevar a la educación a otro nivel, siendo acompañantes en muchas instituciones aprobando programas de innovación y evaluando si se están llevando a cabo para poder difundirlos; tienen aliados dentro y fuera de la institución lo que asegura mayor éxito de ésta red, pues se demostró que cuando un programa es implantado sólo desde afuera se hace más complicada la instauración y adaptación, que si se integran también agentes internos. Los resultados en ésta red han sido muy positivos, pues no sólo se hace el seguimiento de programas de innovación en tanto a metodologías de enseñanza, sino que también se tienen en cuenta todos los factores que logran una mejoría en la educación como incluir a los padres de familia a la escuela, o la alfabetización de las personas de la tercera edad que tienen relación con la escuela determinada.

Otro ejemplo valioso de nombrar es el proyecto SIPRI, llevado a cabo en Suiza, en donde no se busca la implantación de ningún programa anteriormente probado, si no que se apoya a los maestros y maestras a la identificación de los problemas que pueda haber en la escuela para en conjunto, diseñar posibles soluciones y hacer redes de comunicación entre esa escuela y las que puedan estar o tener situaciones similares.

También está Holanda, quien desde 1987 es el único país que tiene una ley de apoyo externo Los Centros de Orientación Escolar "OBDs", los cuales son redes de investigación, documentación y desarrollo educativo en donde aproximadamente el 80% de las escuelas gozan de éste servicio, siendo las que eligen qué clase de apoyo externo profesional solicitan para sus necesidades propias.

Como ejemplo final está Londres, donde hay cuatro tipos de apoyo externo, el primero de ellos se basa en apoyo en cuanto a proyectos y propuestas de cambio en la escuela misma; el

segundo se basa en profesionales encargados específicamente en los niños y niñas en situación de discapacidad; el tercero centra su atención en las minorías, en las cuales la mayoría de las veces son dirigidos por líderes de las mismas minorías “agentes culturales” logrando proyectos en pro de la adaptabilidad y reconocimiento de los mismos; y finalmente están los psicólogos, quienes se encargan de la parte psicosocial en la escuela, los estudiantes que necesitan algún tipo de atención especial en el área psicológica, que no le permite obtener logros significativos en la escuela. Existen muchos ejemplos más de cómo el asesoramiento llega a ser parte importante de la escuela, y por escuela no es simplemente al aula de cuatro paredes, si no al sistema educativo y su globalidad.

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores de trabajo de apoyo externo, éste proyecto se sustenta desde el Acompañamiento; parafraseando a Sierra, Zuluaga, Rincón & Lozano (2009) siendo el acompañamiento una construcción conjunta de saberes entre educadores, asumiendo procesos de planeación, ejecución y evaluación, posibilitando la transformación de una realidad educativa particular. Con éste ejercicio se promueve la reflexión, re conceptualización y construcción colectiva de conocimiento en un trabajo entre pares que se base en el respeto y la reciprocidad.

Es importante resaltar que en éste proyecto se considera la colaboración como un elemento imprescindible a tener en cuenta, como lo plantea Fandiño (2010) (citando a Imbernon, 2007):

El asesor asume un papel de comprometido con la práctica, respetando las prácticas educativas de los maestros. Es un asesor práctico que dispone de diversas herramientas formativas con un carácter abierto. El modelo implica una orientación hacia la reflexión y autonomía basado en un

análisis crítico de la práctica desde los supuestos ideológicos y actitudinales que hay en la base Fandiño (2010) (citando a Imbernon, 2007)

#### 4.1.2. Elementos Primordiales en el Acompañamiento

Para llevar a cabo un proceso de cambio en la escuela se necesita de la innovación, la cual según Marcelo, C. y López, J. (1997) tiene diferentes fases; la primera, La Iniciación “*son los pasos que influyen y determinan las fases siguientes del proceso de innovación*” (De la Torre, 1994) (citado por Marcelo y López, 1997). De ésta manera, es importante destacar que los maestros deben estar seguros de que la innovación tenderá a mejorar procesos educativos de manera significativa, puesto que pueden ser ellos o la parte administrativa de la escuela quien instaure esos cambios; se dice que cuando dichos cambios vienen de los maestros y maestras es más evidente, porque conservan un carácter de necesidad; la segunda, La Difusión es el proceso por el que una innovación se comunica a través de ciertos canales a lo largo del tiempo y entre miembros de un sistema social, es un tipo especial de comunicación en el que los mensajes tienen que ver con ideas nuevas; la tercera, La Adaptación supone una proyección en cuanto a la innovación para aportar a la propuesta que se presenta y que se pretende implementar. Es necesario resaltar que se va supervisando, y además goza de importante relevancia en el proceso; por último, La Implantación de la innovación es el proceso por el cual las innovaciones son asumidas, adoptadas por los maestros y maestras, y éstos a su vez deciden ponerlas en práctica, experimentarlas.

Por otro lado, las planeaciones no son rígidas pues deben tener una condición flexible y que tiendan a transformar, pues es gracias a ese proceso que se va llevando a cabo la mejora ya

mencionada; la transformación se da no solo en las acciones, si no en el pensar y reflexionar sobre la acción misma.

Se retoma la última idea, como uno de los elementos más importantes en el proyecto, la reflexión se asume como una condición permanente, en donde no es el hecho de documentar tan solo por hacerlo, porque esto realmente no significa cambios en concepciones ni nada de ello; la reflexión, y los métodos que la propician deben conectarse con acciones prácticas de cambios en clase, que permitan ir combinando pensamiento y acción, práctica y reflexión, hacer y hablar. Se utiliza el lenguaje para referirse a la propia práctica y caer en cuenta de cosas que se hicieron y generar condiciones para la reflexión. Éste proyecto ofrece este tipo de reflexión casi permanentemente, donde, a partir del reconocimiento del saber del maestro, se realizan distintas estrategias que fomenten ese mismo saber y que lleve a experiencias significativas para las maestras y para el trabajo que se hace en el aula.

Está más que demostrado que ésta clase de apoyo es necesario en las escuelas y que es posible lograrlo haciéndolo un elemento más de la misma, no como algo difícil de encontrar y en esa misma línea costoso, si no que dar cuenta que hay otras redes de investigación e innovación que se interesan por los cambios positivos en la escuela y que están dispuestas a aportar de manera significativa en ella, orientando procesos que no propiamente es coartar o imponer su trabajo sobre el de los maestros, si no acompañarlos y ofrecer diferente tipo de apoyo desde su jurisdicción, estando desde el gobierno central y sus intereses, hasta en pequeños grupos de expertos en un área que quieren acompañar y observar prácticas de maestros, para luego diseñar propuestas y programas en pro de lo que a los maestros les gustaría innovar para cualificar en su aula o en la escuela en general, por medio de la interacción con sus compañeros y compañeras de trabajo como medio de difusión del proceso de acompañamiento.

Siempre, sea un asesoramiento de carácter educativo o de otro tipo, se hace necesario un punto de vista diferente para debatir, compartir y reflexionar sobre las prácticas y concepciones que se tienen de un tema u otro, para fortalecerse en la práctica y en la teoría para cualificarse, por ejemplo como maestros, directivos o cualquier persona miembro de la comunidad educativa.

#### 4.1.3. El acompañamiento en la Educación Infantil

Como se resaltó anteriormente, el acompañamiento no es realmente antiguo, si no que a partir de distintas estrategias actuales se fue constituyendo el concepto en general, tomado a partir de referentes como asesoramiento colaborativo, o trabajo cooperativo; los educadores infantiles al ver entonces el compromiso con la práctica y los distintos discursos disciplinares que ello tiene, reconocieron que la formación debía ser permanente y rigurosa, en apoyo a la proposición la SDIS (Secretaría de Integración Social) tuvo un fuerte avance, considerando que el desarrollo integral de los niños y niñas depende en mayor medida de los maestros y maestras, resaltando que el saber es cambiante y debe ser fortalecido a través de distintas estrategias, además de que la realidad es igualmente cambiante y precisa de distintos contextos para su conformación. Se desarrolló un proyecto en torno a la formación de maestros en primera infancia en el que el acompañante o asesor no pretendía cambiar nada de lo que las maestras que solicitaban el asesoramiento habían propuesto, se trataba entonces de un trabajo con la práctica y de un alto bagaje en la obtención de herramientas que pudieran aportar a la propuesta, y desde la observación en la autonomía y la práctica misma para generar reflexión y reestructuración en torno a ella.

Así como el proyecto anterior, también se han desarrollado otros proyectos que propenden por procesos que favorezcan el desarrollo integral del niño y la niña; por ejemplo, cuando se presta atención a la falta de dinamismo en el aula, se observa una necesidad de los maestros por mejorar esos procesos, pues son los niños y niñas en primera y última instancia los afectados con dicha acción. Éstos tienen una capacidad exorbitante de energía, de aprovechar las oportunidades que el medio tiene para que se dé ese desarrollo, y por medio se hace referencia también a los maestros y lo que éstos hacen para que lo anterior sea posible.

#### **4.2. Los Saberes del Maestro y su Desarrollo Profesional**

El saber de los maestros implica el reconocimiento de la experiencia de vida, tanto personal como profesional, así mismo se deben tener en cuenta las relaciones establecidas con profesionales que acompañan tal proceso, las relaciones con los niños, niñas y con los demás actores escolares, permiten que éste saber esté en constante crecimiento logrando ser adaptado y transformado en relación con la práctica. Para Tardif, M (2004) el saber de los maestros es social ya que se construye con ayuda de las experiencias del compartir, conversar, indagar y consultar en compañía de un grupo, bien sea de maestros, directivas o estudiante, permitiendo al maestro ampliar su saber gracias a las experiencias, es evidente que este saber no solo se construye de las relaciones sociales, sino también de las actividades individuales con las cuales conoce y reconoce su saber logrando así que sus prácticas sean más fuertes, interesantes, dinámicas y eficaces, con el fin de lograr una buena relación y trabajo en el aula.



Así mismo la interacción con entes (academia, interacciones sociales, prácticas, relaciones con colegas y demás) sin duda aporta al crecimiento personal y profesional del docente, demuestra que la relación de los maestros con sus saberes no se reduce a la transmisión de los conocimientos, puesto que su práctica integra distintos saberes. Tardif, M. (2004) hace referencia a tres saberes, Saber Curricular, Saber Disciplinar y Saber Experiencial, los cuales permiten reconocer las prácticas de los maestros.

Tardif, M (2004), resalta que el saber de los docentes no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza, ni del estudio del trabajo realizado a diario por los docentes profesionales. Esto le permite resaltar que al hablar de saber, no se puede hablar de una categoría autónoma y separada de las demás realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran inmersos los educadores. Con esto señala que el saber, siempre tiene dueño, que es siempre de alguien que pretende realizar algo concreto; el saber de los maestros es de ellos y se relaciona con su persona, con su experiencia de vida, con su identidad y su vida profesional. Los saberes docentes son construidos a través de temas y actividades seleccionadas por la relación que se dan entre maestros, maestras, niños y niñas; al mismo tiempo no se basan en procesos cognitivos, si no en procesos históricos y relaciones cotidianas.

Haremos énfasis en el Saber Experiencial y el Saber Disciplinar ya que estos son los que rigen las categorías de análisis emergentes, por esta razón solo se mencionará brevemente el saber curricular: Para Tardif (2004), este es dado por los discursos, los cuales permiten escuchar, planear y plantear estrategias de trabajo logrando cumplir objetivos por medio del desempeño colectivo, el cual da a conocer el trabajo docente en el aula, las relaciones que surgen en cuanto a los niños y niñas y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupándose porque este último sea significativo y se adquiera como habilidad.

#### 4.2.1. El Saber Pedagógico

Tardif,(2004) reconoce que en el saber del docente se generan dos peligros denominados Mentalismo y Sociologismo: El Mentalismo, es el encargado de reducir el saber a procesos mentales (representaciones, creencias, imágenes, procesamiento de información y esquemas). Por lo cual Tardif explica por qué no está de acuerdo con dicha afirmación, ya que para él el saber es social y compartido por un grupo de agentes, por esto es importante resaltar que las prácticas y las representaciones de un profesor tienen sentido cuando se destacan en relación con una situación colectiva de trabajo; también se reconoce que el docente no tiene definido un solo saber, el maestro no es maestro por lo que sabe, ya que trabaja con sujetos en función de un proyecto, la transformación de los alumnos, educarlos e instruirlos.

En el reconocimiento del saber es permitido hablar de lo que los profesores enseñan (saberes que han de enseñar) y su manera de enseñar (saber enseñar); puesto que se ha evolucionado con el tiempo y los cambios sociales, por tal motivo lo que antes era bueno, útil y verdadero, ahora; ya no lo es, ya que la sociedad es la que da las referencias a seguir en cuanto a modalidades, contenidos y formas; el saber es social por que se genera en el contexto de una socialización profesional, la cual incorpora, modifica y se adapta en función de los momentos y las fases de una carrera, el maestro aprende a enseñar haciendo su trabajo. Con lo anterior se concluye que el saber docente no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos, sino una construcción a lo largo de un recorrido profesional.

Por su parte El Sociologismo tiende a eliminar la contribución de los actores en la construcción del saber, tratándose de una producción social por y para sí mismo; es imposible comprender la naturaleza del saber de los educadores sin ponerlo en íntima relación con lo que

son, hacen, piensan y dicen en los espacios cotidianos de trabajo. Tardif afirma que el saber del docente es profundamente social, y es de los actores que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional adaptándolo y transformándolo. Los saberes del docente son una realidad materializada dada por la formación, los programas, las prácticas colectivas, las disciplinas escolares, la pedagogía institucionalizada y los saberes profesionales que son sin lugar a duda sus propios saberes. Por esto es importante conocer la relación del saber con diferentes aspectos que acompañan el crecimiento del maestro como profesional.

Respecto a lo anterior en las relaciones del maestro con su saber es importante hacer reconocimiento de algunas de las categorías que surgieron, entorno al saber del maestro. Saber y trabajo: el saber de los docentes debe comprenderse en relación con su trabajo en la escuela y en el aula, esta relación no es estrictamente cognitiva, ya que son mediadas por el trabajo el cual les permite solucionar situaciones cotidianas, este saber se produce y se modela para el trabajo. La diversidad del trabajo: cuando a los docentes se les pregunta acerca de sus saberes estos aluden a los conocimientos y al saber hacer personal, también hacen referencia a los saberes curriculares, de los programas y los libros didácticos. Por esto se afirma que el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, diverso por el trabajo ya que el saber viene de diferentes fuentes y la naturaleza es diferente. Temporalidad del Saber: el saber del docente es plural y temporal ya que se adquiere con el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional los cuales logran que los maestros dominen sus saberes para la realización del trabajo docente. La Experiencia del Trabajo en cuanto Fundamento del Saber: enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, que son reutilizados para adaptarlos y transfórmalos por y para el trabajo, haciendo una reproducción, recuperación y reiteración de lo que se sabe con el fin de producir la práctica profesional. Saberes humanos respecto a seres humanos: el trabajo en el que el profesional se

relaciona con su objeto de trabajo fundamentalmente a través de la interacción humana. Saberes y formación de los docentes: la necesidad de revisar la formación de los docentes teniendo en cuenta los saberes del profesorado y las realidades específicas de su trabajo cotidiano. (Tardif, 2004)

En palabras de autor:

El maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal”. (Tardif, 2004).

El saber docente, se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes haciendo evidente las relaciones que los docentes establecen con los distintos saberes ya que estos les permiten hacer un reconocimiento de su propio saber y papel en la educación, como lo confirma (Clark & Peterson, 1990) que “el profesor es un agente dinámico y fundamental en la ejecución del currículum, que toma decisiones, juzga situaciones y expresa sus sentimientos y teorías a través de sus actos” por lo tanto el maestro es visto como intelectual, como un agente que reflexiona, emite juicios, actitudes, tiene creencias, y genera rutinas de su desarrollo profesional, se apoya de la cultura para crear la cotidianidad del conocimiento y de la educación en la escuela, los pensamientos de los profesores influyen en su conducta y determinan sus acciones en el aula, la reflexión y el pensamiento del profesor debe ser comprendido en dos dimensiones, una explícita y una implícita.

La planificación en el saber pedagógico vista como un proceso psicológico o actividad práctica, en la que se proponen programas de formación unificados y unificadores, con objetivos comunes, didácticas generales y con contenidos básicos; esto permite contribuir para poder evidenciar los errores conceptuales y estratégicos en la construcción del saber y conocimiento pedagógico del maestro. El conocimiento se entiende más en busca de la comprensión y edificación del sujeto en función de la objetividad y la representatividad de los objetos. En las planeaciones lo maestros tienen muy presente la necesidad de controlar conductas y actividades que ven necesario para lograr el buen rendimiento de los estudiantes basados en la simplificación; por eso existen procedimientos establecidos por los profesores en la planificación en la que se tiene presente el control y el desarrollo de secuencias específicas como: las actividades, las instrucciones o enseñanza, el control y por su puesto la planificación permitiendo identificar no solo lo cognitivo sino también los “contenidos” en las actividades que realizan. En los dos primeros casos se puede identificar una actividad cognitiva asociada a procesos analíticos y descriptivos sobre objetos o contenidos independientes del proceso cognitivo, y los dos últimos (el control y la planificación) la actividad cognitiva podría ser identificada como reflexión metacognitiva; la cual permite que el maestro sea auto-reflexivo con la que construye principios de acción e su actividad cotidiana.

Es importante resaltar que no solo Tardif hace referencia a que el saber del docente es social, Díaz, (2001) citado por (Díaz Quero, 2005) en su investigación “Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico” hace un reconocimiento al saber pedagógico como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes: valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son

producto de las interacciones personales e institucional, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

La investigación nombrada anteriormente, tiene como base teórica tres parámetros, que si bien no son usados dentro de la perspectiva que se asume para comprender los saberes del maestro si se considerapertinente exponerlos brevemente ya que se contemplan dentro de la teoría macrode los saberes del docente:

**El Interaccionismo Simbólico:** que hace referencia a la construcción del saber pedagógico guiado por cinco elementos, a) el hombre inmerso entre lo simbólico y lo físico, permitiendo así que él sea quien construye los significados del mundo. b) la construcción de símbolos significantes que permiten que el hombre ocupe el lugar de los demás reconociendo que comparten los mismos símbolos. c) la cultura ya que es compartida, elabora significados y valores permitiendo percibir el comportamiento de los demás sujetos. d) el pensamiento como proceso el cual permite potenciar soluciones teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes y que se dan con respecto a los valores.

**El Pensamiento Complejo:** desde esta perspectiva el saber pedagógico se presenta como una elaboración del sujeto donde presenta una información organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; es decir, no se produce por acumulación de sucesos, sino que la propia dinámica y complejidad de la actuación docente contribuye en ese proceso de elaboración del saber. El saber pedagógico es, entonces, teoría y práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría; esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente.

**El Constructivismo:** como enfoque del conocimiento considera tres problemas fundamentales: a) cómo se produce el conocimiento y cómo cambia; b) cómo se produce el acuerdo con la realidad, y c) cómo se produce el acuerdo entre los sujetos –la intersubjetividad– y cómo es posible la comunicación. (Díaz Quero, 2005)

#### 4.2.2. El Saber Experiencial

Tardif, M. (2004) afirma en su libro *el Saber del Maestro y su Desarrollo Profesional* que:

Los saberes experienciales son el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión; estos no vienen de la institución de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en teorías. Son prácticos, lo que permite integrar y ser parte de ella en cuanto a la práctica docente; para formar un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y práctica cotidiana en todas sus dimensiones (Tardif, 2004, pág. 37).

Tardif, M (2004) también hace referencia a algunas características sobre El Saber Experiencial afirmando que este está ligado a las funciones de los docentes, se adquiere, moviliza y modela de las rutinas y de la experiencia; a su vez es un saber práctico ya que se adecua a las funciones, situaciones y problemas peculiares del trabajo, reconociéndolo como un saber interactivo, modelado, social construido en el ámbito de las interacciones entre el docente y otros agentes educativos, con diversas fuentes sociales de conocimientos, de competencias, de saber enseñar, provenientes de la cultura las cuales lleva a los maestros a situarse ante otros conocimientos y a jerarquizarlos en función de su trabajo.

Así mismo es un saber sincrético y plural que no se basa en el repertorio de conocimientos unificados y coherentes sino mas bien sobre varios conocimientos, y un saber hacer que moviliza y se utiliza en función de la practica profesional, es un saber heterogéneo, plural, temporal, evolutivo y dinámico pues moviliza diferentes conocimientos adquiridos por diferentes fuentes, historias de vida, carrera, experiencias de trabajo, integrando nuevos conocimientos que se han adquirido a lo largo del camino, remodelándolos en función de la practica, que además implica una socialización y un aprendizaje de la profesión; por ultimo es un saber complejo, no analítico que tiene en cuenta los comportamientos del actor, las reglas, los hábitos y la conciencia discursiva, los que permiten reconocer el proceso con su grupo de trabajo (estudiantes) en el aula, por lo anterior El Saber Experiencial de los maestros es un saber poco formalizado, este saber es mas consciente en el trabajo que sobre el trabajo; por eso es denominado “Saber Experienciado”.

Para Mercado (2002), la enseñanza es dirigida por el maestro, y es la que guía los saberes docentes, esta se constituye en relación a la construcción compartida entre maestros, maestras, niñas y niños, promoviendo el interés y la participación de estos últimos frente a las tareas propuestas, ya que el conocimiento de características personales (Saber Experiencial) y formas de trabajo basadas en contenidos, pedagogía y currículum (Saber Disciplinar) le permiten al docente planear (Saber Curricular) según las necesidades del aula. Saber enseñar se da por medio del conocimiento sobre los niños y niñas, haciendo uso de informes, relatos, anécdotas, observaciones informales y registros escolares, los cuales permitirán que la enseñanza sea apropiada (Mercado. Ruth, 2002).



### 4.2.3. El Saber Disciplinar

En el libro *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*, Tardif (2004) habla sobre el Saber Disciplinar haciendo énfasis en que:

Estos saberes están integrados en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua), de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la academia. Son los saberes de los que dispone nuestra sociedad, que corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Estos saberes surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes. (Tardif, 2004, pág. 30)

Al mismo tiempo, éste permite al maestro trabajar, reconocer e identificar, en el caso de la educación inicial, el desarrollo de los niños y niñas como el avance frente a las dimensiones, tales como, socio-afectiva, corporal, comunicativa, social, afectiva, ética, estética y espiritual.

En la búsqueda de información se encontraron diferentes investigaciones que apuntan a la concreción de diferentes tipos de saberes, entre estas se encuentra la de (Diaz Quero, 2005) en la que se evidencian diferentes tipos de saberes, los cuales son definidos por las maestras participantes. Así como Tardif, M. (2004) hace referencia al Saber Disciplinar, Diaz, Q (2005) lo presenta como un **Saber Teórico**: desde la visión personal y profesional es la aproximación a la construcción del saber y se asume como: a) saber académico, instituido y legitimado; b) discurso escrito; c) conocimiento de una teoría, y d) ideal o abstracción; en tanto el Saber Experiencial se reconoce como un **Saber Práctico**: el análisis e interpretación desde el supuesto de que la práctica es la instancia de validación de la teoría, saber es asumido como: a) derivado de la experiencia cotidiana; b) aplicación del saber teórico; c) instancia para construir conocimientos; y d) consolidado por la experiencia; **Saber Reflexivo**: En atención a las ideas expuestas en los

relatos: a) saberes autoconstruidos y no socializados; b) conciencia sobre el saber, y c) reflexión sobre la práctica. (Díaz Quero, 2005)

### **4.3. La Oralidad en la Primera Infancia**

La oralidad es dentro de este trabajo uno de los ejes principales, puesto que el desarrollo de la propuesta en el HIJAN se centró en hacer un acompañamiento para reconocer los saberes de las maestras en torno a ello; además, para observar y analizar la forma pedagógica en la que las maestras trabajan la oralidad, para ello dentro de este apartado es necesario primero, comprender que es el lenguaje, segundo hablar sobre la oralidad desde la perspectiva discursiva y sociocultural, la oralidad y sus componentes, y tercero las prácticas pedagógicas de la oralidad.

En el desarrollo de este marco conceptual se aborda el lenguaje en un principio, puesto que de éste surge la oralidad como una modalidad en el que los dos no son tomados como una disciplina, sino como componentes conceptuales que necesitan de unos referentes construidos con base en investigaciones de riguroso y arduo trabajo que requieren conocerse en el campo educativo para las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras con los niños y niñas.

#### **4.3.1. El Lenguaje**

El lenguaje se ha convertido en un tema de gran interés para los investigadores, puesto que este tiene que ver con la actividad fundamental de la comunicación, la representación mental o la

significación y con los procesos estéticos del pensamiento. Evidentemente para los humanos a diferencia de los animales, hay una especificidad en cuanto al lenguaje porque se instaure como resultado de un proceso biológico, cognoscitivo, social y cultural que toma un sentido y un significado del mundo que los rodea.

Para Baena (1989) el lenguaje es sonido, tiene una estructura y significa. Para este autor desde el análisis científico el lenguaje es una estructuración formal y semántica que tiene un nivel de manifestación material que se hace infinito por su variación, y que esa variación se limita en lo fónico, que al mismo tiempo tiene la función de mantener distintos los significantes que hacen identificables las unidades significativas (significado) del lenguaje. La utilización del lenguaje en las interacciones dentro de la práctica comunicacional promueve lo semántico, reconociéndose así que la práctica (empírica, teórica y comunicacional) se conciba como un sistema de significación, que surge de manera consiente para producir la transformación de la experiencia humana, de la realidad objetiva, natural y social; siendo el sentido una producción y resultado del ser humano. Desde la **Experiencia Empírica** el sentido ya no es una aproximación individual sino que se convierte en una práctica social, desde la **Experiencia Teórica**, se da un contenido lógico a la realidad representada a partir de las operaciones del pensamiento humano, y desde la **Experiencia Comunicativa** la construcción del significado se integra a un contenido social-cultural que se carga de significantes a partir de eventos y objetos de la realidad (Baena, 1989)

El lenguaje es considerado elemento primordial dentro del desarrollo del ser humano y aporta a la capacidad reguladora: una regulación externa en el que la madre mediante el lenguaje advertirá al niño sobre los peligros, sobre los objetos que no debe tomar y más adelante esta regulación pasara a ser interna, es decir que se dará de manera autónoma, el niño hace

planteamientos de sus acciones antes de realizarlas, hace consciente lo que va a realizar y luego lo ejecuta. Martínez (2004) afirma que la adquisición del lenguaje no solo trae consigo la comunicación sino además la conciencia de los principios, actos, deseos, necesidades, sentimientos y la comprensión de sí mismo, por lo que este mismo autor explica que debe pasar un tiempo para que el niño diferencie y atribuya a cada unidad de expresión un significado estricto de todo lo que lo rodea.

Para lo anterior es necesario que el niño y niña atraviesen por unos procesos que traerán como resultado la configuración del lenguaje. Ruiz U. (2005) comparte un artículo llamado “La construcción de la lengua oral”, en este reúne varias ideas de diferentes autores interesados en investigar y en exponer sus aportes en el tema; siendo estas tomadas como aportes desde diferentes perspectivas que dan cuenta de cómo se alcanza el desarrollo del lenguaje, aunque toman diferentes caminos finalmente se complementan: 1. La existencia y el carácter de los mecanismos lingüísticos innatos, 2. La relación entre desarrollo del lenguaje y desarrollo cognoscitivo, y 3. Las relaciones adulto-niño en el proceso de adquisición del lenguaje. Lo anterior lleva a recordar a Chomsky (1959) (citado por Ruiz U., 2005) quien dice que el lenguaje es un mecanismo mental genéticamente transmitido, por lo que se podría decir, que en la naturaleza del hombre es cierto que la palabra comienza a surgir en el niño de manera espontánea. En complemento, para Piaget (1977) (citado por Ruiz U., 2005) (pág. 12) la lengua oral es el resultado del desarrollo de la inteligencia que se organiza y reacomoda en la mente del niño y que, como resultado de la experiencia los esquemas del lenguaje se van volviendo más complejos. Por último Vygotsky (1934) (citados por Ruiz U., 2005) quien comparte la idea de que el lenguaje es el resultado de la interacción social y cultural.

En efecto, Miretti (2003) afirma que “el lenguaje es un circuito comunicacional que se estructura en la sociedad y se ve como un instrumento que a través de elementos lingüísticos y paralingüísticos da forma y significado a lo que se dice”, instaurándose de tal manera en las personas unas características colectivas e intrínsecas que corresponden a un lugar, un grupo, un momento y un tiempo específico. Por su parte, Yunus (1984) en su artículo “Progreso social y sociolingüística” determina que el lenguaje es el producto de la vida comunitaria, que refleja el progreso social y se desarrolla al mismo tiempo que la sociedad.

Como complemento y en concordancia a todo lo anteriormente mencionado es importante señalar como en el lenguaje de los niños y niñas, (Jaimes & Rodríguez, 1997) presentan tres funciones específicas: la cognitiva, la interactiva y la recreativa; en la primera, el niño y la niña transformará su experiencia acerca de la realidad objetiva, natural y social otorgándole significado al mundo que lo rodea; en la segunda, reconocerá la oralidad como una forma de producción simbólica y como una cualidad de la práctica humana que le permite establecer relaciones intersubjetivas, llevando a elaborar sus propios significados; y en última, conectará su realidad con su imaginación creando juegos de comunicación, haciendo posible sus sueños y construyendo espacios transicionales propicios para el aprendizaje escolar.

#### 4.3.2. La Oralidad desde la perspectiva discursiva, sociocultural y sus componentes

Romea Castro (1991) (citada por Miretti, 2003) dice que la lengua oral es uno de los aprendizajes del ser humano con mayor importancia, que se alcanza sin demasiada conciencia de

las reglas que la hacen funcionar, de ahí, se cuestiona si la oralidad se aprende por interacción o se adquiere por la capacidad innata del ser humano; al respecto esta ha sido y ha de ser para muchos autores interesados en la oralidad y el lenguaje una de las preguntas más frecuentes y con una gran importancia para la investigación.

Es difícil comprender lo que significa la oralidad y que componentes hacen parte de esta, puesto que las investigaciones lingüísticas se han centrado especialmente en el desarrollo del lenguaje como el principal medio de comunicación de los seres humanos, así mismo en la escuela dentro del lenguaje, se ha prevalectido una gran importancia para la escritura y la lectura olvidando que la oralidad por considerarse natural y espontanea deja de ser importante y mucho más se desliga del lenguaje puesto que como lo dice (Navarro, 2013). “*la oralidad es una modalidad del lenguaje*” que para los niños y niñas tiene una relación estrecha con el afán de manifestar sus necesidades y de ser escuchado en su progreso, en el placer de emitir su voz como un logro, insertando dentro de su léxico más y más palabras que enriquece su discurso mediante la experiencia de intercambiar significados con otros, destacándose acá la importancia de la presencia y el efecto de medios y contextos propicios para ello.

En este apartado se aborda los componentes de esta y dos perspectivas complementarias en el desarrollo de la oralidad , lo discursivo y lo sociocultural, , con lo que se pretende dar cuenta de que este trabajo no se centra en una sola perspectiva puesto que lo que interesa dentro del mismo es abarcar la oralidad de manera que se entienda que ésta se desarrolla a partir de factores que inciden en la construcción de la misma y como a partir de ello se le da un significado y un sentido, siendo estas dos perspectivas complementarias.

Desde lo discursivo, para Calsamiglia y Tusòn (2001) la oralidad se puede definir como una modalidad natural, en cuanto es esencial para el ser humano, que se produce en y con el cuerpo, aprovechándose órganos del sistema respiratorio; pero no solo se puede considerar de orden natural en cuanto se identifica que hay diversas formas de hablar entre ellas una conferencia, un sermón, un discurso que requieren de una preparación y que partir de esta se desarrolla una competencia comunicativa oral. Geertz (1973, pág. 28) citado por Calsamiglia & Tusòn (2001) dice que la oralidad está ligado a la interacción de lo biológico y lo cultural, que emergen juntos en interacción compleja el uno con el otro, en el que no solo se capacita para adquirir cultura sino que exige su adquisición. La lengua oral es permitir que surjan las relaciones sociales, el habla es en si la acción, una actividad que nos hace más personas, seres sociables diferentes a otras especies animales, “Mientras podemos conversar, mantenemos el contacto con el mundo”(Tusòn, 1995: 11-12). Para estas dos autoras la oralidad cumple dos funciones una estética y una lúdica en la que se insertan dentro de la primera: los mitos, las leyendas, las canciones, los cuentos tradicionales que tienen un origen oral; y en la segunda: el teatro y el cine que representan historias, dramas y comedias de la vida.

Por otra parte, en la perspectiva sociocultural se reconoce al medio social como un escenario de construcción para la lengua oral, la cual guarda interdependencia con la cultura en la que se vive, porque trasmite y genera una manera específica de hablar, de dirigirse y actuar. Entre el niño, la niña y el adulto comienzan a darse unas pautas para establecer un diálogo bidireccional que Vygotsky denomina andamiaje, en el que se teje un proceso de enseñanza y aprendizaje entre éstos actores, construyéndose un conjunto de expresiones que forman un discurso con rasgos característicos de la cultura a la que pertenecen. Para Halliday (1982) (citado en SDIS & SED, 2010) la importancia de la lengua se centra en reconocer a ésta como el

principal canal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que el niño y la niña aprenden a actuar como miembros de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores.

Si bien es cierto que cada cultura o grupo social se reconoce por características específicas que otorga para los niños y niñas una identidad, con la que efectivamente se relacionarán, surge la importancia de acoger e incluirlos en el desarrollo de las cosas cotidianas que con ayuda del adulto en espacios propicios, mediante la comunicación y la relación que establezcan *“logrará acceder a mayores conocimientos y experiencias”* Frabboni y Bertolini, (1990) (citado en SDIS & SED, 2010).

Por consiguiente, la oralidad se carga de significados que se adquieren al relacionarse y comprender el mundo, aunque para los niños y niñas en edades iniciales es difícil comprender la lengua que usa el adulto, poco a poco se familiarizan con lo que éste les trasmite, no comprenden su concepto pero si les es posible reconocer su sonido, entonación, intención y propósito del adulto (al alimentarlo, regañarlo, felicitarlo, entre otros). Martínez (2004) dice que el pensamiento del niño se denomina motor y sensiomotor, que caracteriza y asimila la lengua materna mediante la interacción y exploración con los objetos y el medio que lo relacionan directamente con su significado y el sentido que le otorgan las relaciones sociales y culturales, de ahí que la oralidad necesite de espacios y contextos fundamentales y propicios, la familia, la cultura y la sociedad; así mismo el autor señala:

Como las palabras cargan un contenido emocional que demuestra la existencia de un sistema de significados, que en forma dinámica expresa la unidad de los procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo psíquico de los niños, y que aunque los objetos y fenómenos necesitan de medios como el concepto y las palabras para ser entendidos, los niños más adelante ya no necesitan de estos



para realizar operaciones elementales (...) pero para ello se hace necesario (...) el pensamiento verbal, lógico-verbal, o conceptual en el que el proceso del pensamiento se independiza totalmente del objeto, y es capaz de operar en ausencia del mismo mediante símbolos, ecuaciones y conceptos que dependen de la palabra como expresión del pensamiento (Martínez, 2004)

Por consiguiente se puede deducir que en esa expresión del pensamiento mediante la palabra el niño y niña hacen la construcción y la configuración de nuevos géneros discursivos que como lo dicen Morales & Bojacá (2002) permite que la comunicación se solidifique al formar un discurso que lleva consigo unas características específicas de un contexto determinado, formándose así, un discurso dialógico no monológico, en el que se intercambian palabras, ideas y argumentos con otros. Bajtín citado por las autoras dice que:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos son inmensas porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia o crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” Bajtín, (1985) (citado por Morales et al. 2002). (Pág 98)

Para Bajtín, (1985) (citado por Morales et al. 2002) el diálogo es un género discursivo que se divide en dos grandes dimensiones, primero en algo íntimo y segundo en algo público. En ese desarrollo del diálogo como algo íntimo, aquel que se da en el ámbito familiar, con los amigos, o compañeros de oficio y el público o secundario el que se necesita para la elaboración de discursos periodísticos, literarios, entre otros; así mismo habla de la explicación, como un género discursivo que ocurre de manera asimétrica para la aclaración y la comprensión de un saber que es transmitido por una persona (que conoce del tema y sabe a profundidad de qué se trata) a otra persona, que es el interlocutor quien busca entender el discurso que se le está siendo transmitido; ejemplo de ello el saber que el maestro comparte y que los niños y niñas adoptan para analizarlo,

cuestionarlo y comprenderlo; por ello, ha de verse la escuela y más específicamente el aula de clase como el escenario presto para promover la infinidad de discursos.

Por otra parte se debe identificar que el desarrollo de la oralidad tiene unos componentes que no se desligan y que de manera progresiva se conquistan, cada uno de los niños y niñas de manera autónoma en su proceso y dependiendo de su ritmo logra obtener elementos que se engloban para conformar la oralidad; siendo lo no verbal, lo para verbal y lo enunciativo partes centrales de un todo. Parafraseado desde los lineamientos pedagógicos vigentes para la educación inicial (Secretaría de Integración Social; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, págs. 116 - 118) en EL apartado la Dimensión Comunicativa, lo No Verbal hace referencia en cómo el niño en la adquisición del lenguaje desde el momento en que nace, establece una relación con su madre y su padre, siendo el cuerpo el principal elemento de comunicación: el tacto, la mirada, la entonación y la postura de la madre, el llanto y los balbuceos del bebé conforma en primera instancia una relación afectiva que entrama la atención del bebé, la forma especial en la que se dirige la madre da pie a que él comience a hacer una lectura, en la que comprenderá la intención y los estados de un momento determinado, constituyéndose así lo no verbal como un apoyo vital y una condición para la construcción del lenguaje verbal.

Por su parte Calsamiglia & Tusòn (2001) mencionan la importancia de dos elementos dentro de lo no verbal: los elementos proxémicos hacen referencia a que los sujetos se apropian, conciben y distribuyen individual y socialmente el lugar en el que desarrolla un intercambio comunicativo, los gestos y posturas adquieren gran importancia en ese intercambio; y los elementos cinécicos descritos por Poyatos (1994, Pág. 186) citado por las autoras, dice que son los movimientos que consciente e inconsciente poseen un valor comunicativo intencionado y que estos varían según el grupo social y cultural. Así mismo Calsamiglia & Tusòn, (2001) hablan de

los elementos paraverbales que complementan a lo corporal y a lo verbal, la voz juega un papel importante puesto que se da como una forma que complementa lo que se está comunicando, el tono y la forma en cómo se pronuncie dará de manera clara el mensaje al interlocutor. Por último se habla de lo enunciativo que para Baena (1972 y 1996) (citado por Cardona, 1999) afirma que el lenguaje se constituye en actos de significación que orientan al entendimiento, puesto que el objeto, las implicaciones pragmáticas, los valores sociales y culturales que los fundamentan, posibilitan la interacción con el otro.

#### 4.3.3. Prácticas Pedagógicas alrededor de la Oralidad

La oralidad dentro del campo educativo se ha asumido como la necesidad que el niño o niña tiene para comunicarse con el maestro y con sus pares, reflejándose como un proceso natural que responde a las relaciones de interacción y socialización que se gestan en la escuela, se ha priorizado tanto el proceso de lectura y escritura en las instituciones educativas que se ha dejado de lado la importancia de ésta. De lo anterior Dolz y Schneuwly (1998) y Vilà (2002) “defienden una hipótesis de que la didáctica de la oralidad se encuentra en un menor grado de conciencia y planificación en el pensamiento y la acción docente”, aludiendo al hecho de que se invisibiliza la enseñanza y aprendizaje de la oralidad (Sanchez, 2008, pág. 11). Por ello Pérez y Roa (2010, pág. 29) mencionan como el maestro o maestra debe concebir que el proceso de la oralidad necesita de un tiempo específico, un trabajo sistemático e intencionado, por lo tanto las acciones pedagógicas o intervenciones con los niños y niñas en torno a éste tema deben ser de total

conciencia, concibiendo la idea de que éste proceso necesita de un acompañamiento consiente e intencionado, en el que se propongan espacios y acciones pedagógicas en pro de la misma.

Para Sánchez (2008) dentro de la escuela, la adecuada promoción de las habilidades lingüísticas orales supone que se den oportunidades para el habla, que vaya más allá de una actividad espontánea, que los maestros fomenten en los niños y niñas el dominio de los diversos componentes orales de su lengua, (lo no verbal, lo paraverbal y lo enunciativo), con los que se involucran en la enseñanza y aprendizaje de los contextos educativos, para lo cual los maestros y maestras deberán contar con un conocimiento de orden teórico-práctico de la Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil, esta autora hace mención a una pedagogía en la que se dé marcha a procesos de comunicación significativos en el aula, así mismo considera que los maestros hacen uso de la asamblea como un encuentro en la que los niños y niñas hablen de las cosas que afectan al grupo y de todas las actividades que allí se despliegan. Así mismo la autora dice que:

La Asamblea, como espacio de comunicación plurigestionado, aporta un ámbito nuevo de comunicación a los niños, y les supone dar un importante paso desde la comunicación privada de su hogar y la comunicación cara a cara con el docente o sus compañeros hacia una capacidad de participación en el discurso propio de ámbitos públicos (Sanchez, 2008)

Siendo que la asamblea se presenta como una estrategia que conlleva a los niños y niñas a fomentar espacios para compartir experiencias de la vida cotidiana, de ámbitos diferentes a la escuela por lo cual los maestros y maestras de educación inicial debe reconocer e identificar los saberes previos con los que cuenta el niño o niña, puesto que ellos desde su seno materno hacen parte de un contexto social y cultural hablante, del que inevitablemente van tomando cosas que aprenden en su interacción; es así como al llegar a la escuela ellos no solo traen consigo la

posibilidad de la palabra, sino además ya conocen y comprenden su significado. En la escuela se amplía la visión del maestro en cuanto a la oralidad, concediéndole la importancia que se merece dentro del campo educativo, puesto que es este proceso el que le permite al niño y niña expresarse, construir su identidad, participar de manera activa en su grupo social y cultural, organizar sus pensamientos y poner en acción todos los elementos recreativos de la lengua.

Dentro de la práctica pedagógica para el desarrollo de la oralidad el maestro debe generar espacios y situaciones que involucren a los niños y niñas: la lectura de cuentos propiciando la participación, los interrogantes, las predicciones; las canciones con las que se puede trabajar la repetición, la entonación, el ritmo vocal y la memoria; la exploración de objetos para la invención de historias, la pregunta por el que, como y para qué, entre otros; y por último los juegos propiciando espacios nuevos de exploración, generando relaciones entre pares, y al mismo tiempo permitiendo a los niños y niñas ser ellos mismos, lo anterior puede ser para los maestros y maestras los principales medios que brindan ricas experiencias para el desarrollo del lenguaje oral, para los niños y niñas el poder expresar lo que descubren se convierte en grandes conquistas, como lo dicen Pérez y Roa (2010, pág. 29), la voz se convierte en una construcción para la participación en la vida social en el que el niño o niña no solo se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo social sino que reconoce al otro, comprende que su palabra es escuchada, valorada y tenida en cuenta.

A si mismo Pérez y Roa (2010, pág. 30) mencionan la importancia de diseñar situaciones didácticas en el aula que tengan en cuenta los contextos en el que cada uno de los niños y niñas participan de diferentes prácticas orales, tomando la narración y el diálogo como los principales géneros discursivos que la educación inicial puede ir desarrollando en la escuela para el progreso del desarrollo de la oralidad, debido a que la narración se manifiesta como la forma en la que los

niños y niñas interpretan, participan, comparten y se hacen visibles desde sus experiencias e historias; por su parte el diálogo promueve procesos de reflexión, autoevaluación, interpretación, conciliación, intercambio de ideas, resolución de conflictos, la posibilidad de establecer acuerdos, entre otros.

De ahí que para enriquecer el discurso de los niños y niñas se parte del diálogo, que necesita de la formulación de preguntas cerradas y abiertas; el maestro ha de lanzarse con diferentes preguntas, con el objetivo de analizar si la manera en la que se hacen es entendible, clara y por lo tanto genera procesos de pensamiento que aportan a la construcción de un discurso reflexivo y crítico y argumentativo. Las preguntas no solo deben estar dirigidas con el objetivo de obtener información (respuesta) sino que se deben hacer con la intención de formar una estructura dialógica que encadene lo dicho por el que emite y escucha, provocando así la constitución de ciertos discursos dentro del aula que fácilmente, con el tiempo los niños y niñas irán identificando y formando; otro de los aspectos importantes como la pregunta y la respuesta es la reformulación, que busca reafirmar, aclarar, explicar, justificar u oponerse a lo que ya anteriormente se ha dicho.

Para finalizar, por otro lado el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas, más preciso en la etapa inicial necesitan de una diversidad de experiencias que se relacionen con su interés por explorar y aprender en la interacción con el medio que los rodea; es así como en los jardines y escenarios educativos el juego es visto como una experiencia que cumple un papel muy importante por sus características, por ser placentero, espontáneo, voluntario, que involucra al niño activamente, implica manejo de reglas en relación a la oralidad, conforma experiencias creadoras que se conjugan en el tiempo y espacio, permite transformar, conocer y actuar sobre la realidad y al hacerlo acompaña a la acción con la palabra. *“El juego se convierte en la*

*posibilidad de realizar varias actividades, de explorar, curiosear, sentirse contento y protegido, designar nombres, atributos y significados de las cosas con las que alterna” (Miretti, 2003).*

## 5. Metodología

### 5.1. Enfoque Investigativo

El enfoque para el desarrollo de este trabajo es de carácter cualitativo, puesto que se relaciona con todo el proceso investigativo que se realizó en el HIJAN, desde el campo educativo y trabajo con maestras para conocer sus concepciones y sus prácticas en torno a la oralidad.

Se hizo énfasis en la acción social debido a la elección por trabajar con maestras en busca de un beneficio general y no particular; por medio de ésta investigación se interpretó y describió de manera holística la situación de interés debido a la observación realizada en éste espacio (HIJAN); se buscó comprender, identificar y analizar la manera como los sujetos en interacción y relación con el medio construían su realidad y obtenían sus experiencias a través del lenguaje y como una de sus modalidades, la oralidad.

Así como se desarrolló en éste proyecto, al igual que el investigador las maestras en formación, a través de su práctica pedagógica, se involucraron en éste espacio para interactuar, participar y escuchar las diversas perspectivas, dando privilegio a cada una de las palabras y comportamientos de las maestras, maestros, niños y niñas, para “comprender los significados que los individuos dan a su propia vida” (Anadón, 2008).

Es así como éste proyecto es de orden cualitativo, identificándose por ser un estudio de carácter inductivo, descriptivo, hermenéutico y holístico; inductivo, porque el desarrollo de ésta investigación surgió a partir del contexto, desde allí se comenzaron a desarrollar conceptos y comprensiones de las estructuras y dinámicas sociales; descriptivo, porque las maestras en formación expresaron sus concepciones y análisis desde lo que habían observado e interpretado



en el campo, situaciones, circunstancias, fenómenos y relaciones, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” Dankhe (1986) citado en (Hernández, 1991, p. 77), hermenéutico, entendido desde la forma en que las maestras en formación se relacionaron en el contexto y con la población, interpretando así, las acciones y la manera de pensar y de ser del grupo que hizo parte de ésta investigación, la hermenéutica “Centrada sobre la subjetividad y, de paso, derrota el mito de neutralidad analítica” Anadón (2008), y finalmente lo holístico centrado en la integración de un todo, las maestras en formación no solo tuvieron en cuenta el presente de las maestras titulares sino además su pasado. Los referentes de las personas se muestran como algo valioso que permite interpretar el ¿por qué? de sus comportamientos a partir de su medio social y cultural.

Así como lo expresa Anadón (2008), el proyecto desde éste enfoque, actuó de manera que no se estipuló desde un comienzo la forma rigurosa en la que se iba a desarrollar la investigación, debido a que éste estuvo expuesto a las imprevisibilidades que surgieron en el ámbito; las estrategias que se utilizaron en lo cualitativo para la recolección de datos, hicieron una triangulación que permitió construir una interpretación detallada del fenómeno estudiado, que parte de una presencia prolongada en el terreno, una descripción rica del contexto, de los actores y sus acciones en los diario de campo, así mismo se tuvo presente que los contextos se hacen plurales y complejos en la medida en que cada grupo social desarrolla una manera específica de concebir y de actuar en el mundo.

Las diversas metodologías que se utilizan en el enfoque cualitativo son de valiosa importancia para el planteamiento del origen o el principio a investigar y para el análisis interpretativo del mismo. El análisis que se logró entonces fue de carácter interpretativo,

reflexivo, dialógico, debatido, y flexible. Las maestras en formación interactuaron con los sujetos y objetos de investigación, teniendo en cuenta supuestos, contextos, representaciones sociales y más, alejando de sí prejuicios y creencias que pudieran afectar la investigación, intentado ser objetivo en ese ambiente subjetivo, logrando con ello datos ricos que promovieran el análisis, el cual solo aplicaba para la población objeto de investigación, no para todo el mundo.

## 5.2. Diseño Investigativo

En primer lugar hablaremos de la importancia de la Investigación acción puesto que esta es vista como un método para mejorar las prácticas, y cómo a través de éste proyecto se busca que las maestras piensen en sus prácticas haciendo un importante e interesante reconocimiento de su trabajo pedagógico en el aula y además, la trascendente formación profesional que debe ser permanente.

En la década de los 40 Lewin (citado por Restrepo, 2002), concibió a la Investigación Acción como:

La emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en busca de un bien comunal” (...) Esta consiste “en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada, demostrando que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso que este lleva”. (Lewin, 1946)

Para Stephen Kemmis (1988), la investigación-acción es *“una actividad colectiva que propende por la transformación de procesos educativos asociados a procesos sociales y en*

*definitiva por el mejoramiento social”* (Kemmis, 1998) es importante resaltar el proceso que las maestras en formación y titulares tuvieron durante el desarrollo del proyecto, puesto que en este se realizaron diferentes encuentros en los que se hicieron construcciones colectivas, con miras a la transformación y crecimiento de los saberes pedagógicos. Esto se dio gracias al propósito en conjunto que se tenía, propendiendo que las acciones promovidas fueran de beneficio social e institucional y de ésta manera, individual (niño, niña, maestra, entre otros), además de la notable movilización de aprendizaje, siendo la IA la base del aprendizaje y la construcción de conocimiento.

Acercas de lo anterior, Ebbutt & Elliot (1994) (citado por Muñoz y Quintero, 2000), mencionan que la Investigación Acción:

Es un fenómeno mundial porque ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo institucional, del aula, de la profesión, y de la formación de nuevos profesionales (...) así mismo existen fundamentos “teóricos-metodológicos” que permiten al educador iniciado y al experimentado, aprender y comprender la realidad educativa, transformar la práctica registrando los cambios y progresos los cuales son la fuente de la producción del conocimiento. (Elliot, 1994)

De la IA se eligió la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), de la cual hace referencia Rafael Ávila (2005) a la flexibilidad como el elemento más importante de ella, cuyo propósito es generar condiciones de posibilidad para la reflexión (Ávila, 2005) se genera entonces la reflexión en la subjetivación individual, para luego lograr una subjetivación compartida, que es la que finalmente construye el sentido; puesto que, al pasar de un estilo individual de reflexión sobre la práctica pedagógica y luego discutirla en un colectivo, pasa a ser en pocas palabras, un interés público; en torno a ello se realizaron conversatorios permanentes dentro de los talleres, los cuales

convocaron a un reflexionar y poner a disposición los conocimientos para un posterior aprendizaje colectivo, y además el importante carácter de difusión que se obtuvo en el proceso.

La IAPE es, sin lugar a dudas, una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela (Ávila, 2005) se busca entonces comprender los postulados y supuestos en cuanto al quehacer del maestro y la interacción entre sujetos; el investigador por su parte, hace el papel de observador y escuchante, escuchar en el sentido en el que se registra atentamente la polifonía del maestro.

La investigación acción pedagógica opta por identificar o reconocer la acción educativa de corte pedagógico, puesto que está focalizada en la práctica pedagógica de los docentes. Por esto Schon (1983), expone que;

La teoría de la “práctica reflexiva” o “enseñanza reflexiva”, en la que hace énfasis que el maestro debe reflexionar permanentemente sobre su práctica con el fin de transformarla, esto permite que el maestro construya saber pedagógico por medio de la “reflexión en la acción” dejando a un lado lo aprendido en la academia; esta tiene un propósito más investigativo, sistémico, logrando identificar problemas que resulten de la práctica. Estos proyectos investigativos pueden ser colaborativos, colectivo o individuales. (Schon, 1983)

En la Investigación Acción Educativa o Pedagógica existen tres pasos que el maestro debe tener en cuenta en su práctica pedagógica:

- En primer lugar esta “La Deconstrucción” (Derrida, 1985)(citado por Restrepo, 2002), la cual permite analizar la práctica que se ha vivido (pasada) y la que se está viviendo (presente), por medio de “la deconstrucción”, recordando y reconociendo las mejoras o falencias a las que se ha llegado; los diarios de campo, las observaciones de los docentes y los conversatorios permiten mostrar las claras ideas de los maestros, puesto que por medio de dichas estrategias se pudieron

reconocer los saberes de las maestras y su experiencia de vida en torno a los procesos de oralidad, haciendo uso de estos en la busca de una planificación pensada y que brindara calidad y que permitiera analizar y pensarse en el trabajo realizado. Es así como al hablar de “la estructura de la práctica, se hace evidente que consta de ideas (teorías), herramientas (métodos y técnicas), y ritmos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), la cual es susceptible de la deconstrucción” Derrida, (1985) (citado por Restrepo, 2002).

- En segundo lugar la “Reconstrucción” la cual exige la transformación de la práctica por medio de la construcción de saberes pedagógicos individuales, los cuales deberán ser avalados y reconocidos con la idea de hacer esfuerzos nuevos y propuestas de transformación sobre los componentes débiles que hayan surgido; esto se evidenció en las planeaciones que dieron cuenta de nuevas intencionalidades frente a los propósitos que apuntaban a potenciar la oralidad en su desarrollo.
- Y en tercer lugar se encuentra “la Evaluación de la Práctica Reconstruida”, (Derrida, 1985)(citado por Restrepo, 2002), la cual hace énfasis en la importancia del reconocimiento de las prácticas, para así hacer un recorrido por la transformación aceptando la evolución de la nuevas prácticas; el diario de campo será el que permita hacer este recorrido, logrando hacer de nuevo el proceso; en tanto las técnicas de investigación en éste proyecto fueron de vital importancia para evidenciar ésta reconstrucción de saberes.

Es importante reconocer que la investigación-acción pedagógica pretende impulsar en los maestro la transformación y comprensión de las prácticas educativa, puesto que como menciona

Muñoz (2000) cuando se hace énfasis en la investigación-acción pedagógica en la formación de educadores *“la práctica resulta ser el punto débil del educador, ya que este no reflexiona en la acción y en ocasiones el trabajo es individual evitando construirlo de manera colaborativa”* (Muñoz, 2000) y no se acepta que el saber del maestro es un constructo social, el cual permite hacer un reconocimiento de los saberes propios y los de los demás, para así tomar los que favorezcan el crecimiento personal y profesional.

### **5.3. Técnicas de Investigación e Instrumentos para la Recolección de Información**

En este apartado se presentan las técnicas para la recolección de información (como más adelante se denominará: Momento 3: Desarrollo del Acompañamiento).

- OBSERVACIÓN: ésta se realizó a partir de cortas intervenciones grabadas (video) de las maestras titulares de su trabajo en aula con los niños y niñas.
- OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: ésta se tuvo en cuenta a lo largo del desarrollo, en donde se participaba activamente en las intervenciones propuestas por las maestras en formación o por las maestras titulares.
- GRUPOS DE CONVERSACIÓN: éstos se dieron en algunas sesiones en el desarrollo del proyecto, especialmente en la primera fase, la cual hace referencia al reconocimiento de los saberes.

Estos instrumentos que se presentan a continuación, fueron contruidos, implementados e interpretados por las maestras en formación, teniendo en cuenta los requerimientos mismos del proceso.

- PLANEACIÓN: se realizó desde el diseño de la propuesta, en la que se plantearon de manera general cada una de las fases, y durante el desarrollo del proyecto se planeó cada una de las sesiones a consideración de la ruta misma que se iba siguiendo.
- REGISTROS VISUALES (fotografía y video): se tuvieron en cuenta a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, en cada una de las sesiones, e incluso valieron como insumo en una de las sesiones finales de trabajo con las niñas y niños.
- REGISTROS EN AUDIO: se tomaron en cada una de las sesiones, conversatorios, talleres e intervenciones con los niños y niñas.
- FORMATOS DE INTERACCIÓN: se diseñaron a medida que se definían elementos primordiales para observar en las sesiones en las que se necesitaban.

#### **5.4. Técnicas para el Análisis de la Información**

El análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa, Berelson (1952) (citado por Sampieri, 1997) también Krippendorff (1982) (citado por Sampieri, 1997) hace su aporte extendiendo la definición, expresando que es una técnica para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto.

El análisis de contenido se utiliza para cualquier forma de comunicación, lo que incluye el conversatorio, estrategia para la reflexión y análisis tomada en cuenta en el proyecto. Éste, se puede usar para identificar la variación de la comunicación en diferentes comunidades, para comparar el vocabulario de los niños que se exponen a un alto grado de actividad televisiva, éste y muchos ejemplos más cabrían aquí. Entre los variados usos que se le dan al análisis de contenido, se tomó como una forma de descubrir los estilos de comunicación de las maestras, y además revelar centros de intereses y de especial atención para ellas respecto al tema mismo.

Todo ello es posible gracias al proceso de codificación, en el cual se tienen en cuenta las características relevantes del mensaje y se transforman en unidades que permiten la descripción y análisis detallado, así esa información se convierte en susceptible de describir e interpretar. Para que se pueda codificar, es necesario definir uno. El universo, dos. Las unidades de análisis y tres. Las categorías de análisis.

El universo, en el caso de éste proyecto se delimitó con los conversatorios grabados de cada una de las sesiones planeadas y llevadas a cabo, de allí se obtuvo la información. Las unidades de análisis son aquellas que el autor elige del contenido de los mensajes para caracterizarlos y ubicarlos en las categorías. Existen 5 unidades de análisis importante, el primero es la palabra la cual puede ser también fonema o símbolo, la segunda el tema donde se busca una oración que abarque el proceso de manera clara y concisa. El tercero el ítem, el cual es la unidad total empleada por los autores de la investigación, también está el personaje el cual se elige según la investigación que se lleve, y por último se refiere a las unidades de espacio y tiempo, las cuales delimitan en el proceso mismo. Lo anterior se escribió con base en los aportes de Berelson (1952). Finalmente las categorías de análisis, que organizan las unidades de análisis y le dan sentido.



## **6. Propuesta Pedagógica**

### **6.1. Propósitos**

#### 6.1.1. General

Acompañar a un grupo de maestras de Educación Inicial en el fortalecimiento de sus saberes en torno al potenciamiento de la oralidad en primera infancia.

#### 6.1.2. Específicos

- Diseñar una propuesta de acompañamiento a maestras en primera infancia en torno al potenciamiento de la oralidad de los niños y las niñas.
- Materializar un proceso de acompañamiento en el HIJAN apoyando el fortalecimiento de saberes de los maestros en la oralidad en primera infancia.
- Promover prácticas pedagógicas dirigidas a potenciar los procesos de oralidad en los niños y niñas del HIJAN.
- Reflexionar sobre la experiencia de acompañamiento vivenciada con las maestras de primera infancia del HIJAN.

### **6.2. Justificación**

Ésta propuesta fue diseñada con la intención de ofrecer un acompañamiento a maestras del HIJAN en torno al desarrollo de la oralidad en primera infancia. Se hace énfasis en que el acompañamiento que se ofrece se sesga casi por completo del tipo de asesoría que se consultó para el planteamiento de ésta propuesta, en donde los asesores se ubican en un nivel jerárquico alto, ya sea por su profesión o nivel conceptual, y los proyectos que se plantean se alejan del contexto y las necesidades educativas reales que se observan particularmente; pero pocas veces se propone un proyecto en la lógica de pares (maestras titulares y maestras en formación) que aprenden, que enriquecen sus saberes y reflexionan sobre ello, como aquí se presenta. Es importante que todo ello confluya para lograr una transformación real y significativa en los procesos educativos que se vienen llevando.

Se tomó como base lo que la SDIS plantea en tanto se planea y desarrolla un fortalecimiento técnico en los Hogares Infantiles del ICBF para promover prácticas adecuadas en la educación en primera infancia para lograr mayores desarrollos en los niños y niñas; ese fortalecimiento técnico se da con los adultos responsables de los grupos de infancia, en donde un Equipo Pedagógico experto aporta en gran medida a su formación, cualificándose acerca del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito; siendo importante adelantar propuestas en torno a éstas acciones que se emprenden desde las Instituciones Públicas y que son de gran influencia en la formación de maestros y maestras que pueden y deben generar transformaciones reales por la importancia de su rol en la sociedad.

Para que esto último suceda, se propende por el fortalecimiento de sus saberes para transformar poco a poco sus prácticas pedagógicas y cotidianas, siendo más conscientes del trabajo en aula y fuera de ella. Resaltando que son sujetos activos, que construyen, que transforman y adaptan sus saberes a sus prácticas y su vida según consideren necesario e

importante. Teniendo en cuenta que éste es social, práctico y teórico, flexible, cambiante, que se adquiere de la experiencia personal y profesional, que además es compartido, y que sin duda debe ser analizado en busca de mejoras y cambios en las prácticas, pero en ocasiones estos saberes no son reconocidos, ni validados, dando paso a que los maestros y maestras no realicen un trabajo exhaustivo en cuanto al análisis de sus prácticas pedagógicas; analizar, pensar, y reconocer permite que la práctica y la reflexión conlleven a la transformación o confirmación de dichos saberes; como menciona (Muñoz, 2000) “La práctica resulta ser el punto débil del educador, ya que este no reflexiona en la acción y en ocasiones el trabajo es individual evitando construirlo de manera colaborativa”.

Por otro lado, las prácticas cotidianas llevadas a cabo en el HIJAN demuestran que realmente se piensa en el niño y la niña y que sus planeaciones apuntan a robustecerlos en todos sus aspectos desde los lenguajes expresivos, y en esa fortaleza se dejan de lado procesos que también son importantes (la Literatura a pesar de ser de evidente importancia y reconocimiento en el HIJAN, en torno a ella se privilegia la lectura y la escritura, y no se visibiliza la intención hacia lo oral y lo expresivo) y que aunque se realicen en la cotidianidad no son especialmente pensados y planeados para el desarrollo de intervenciones en el aula, pero además no se es consciente que lo hacen realmente en sus prácticas habituales, resaltando que hace falta el reconocimiento de ese saber específico para poder hacerlo visible, ante ellos mismos y sus acciones pedagógicas. De ello una maestra expresa:

Como es el lenguaje, y como es algo natural que se va a propiciar en algún momento, pues dejémoslo ahí, y en cierta medida no se le da la relevancia que tiene (...) ¿a qué voy? A que en un primer momento uno saluda y no estoy consciente de que estoy saludando. Y en la medida en que se sea más consciente de esas cosas, que no se den por entendidas y que no se pierdan en esa cotidianidad, en ese vivir, en el momento, hace que uno pueda hacer la diferencia(DL)

Finalmente se espera generar un interés genuino en las maestras del HIJAN en torno a la Oralidad en primera infancia, con el propósito de que sean ellas quienes busquen nuevas perspectivas y logren conceptualizaciones más avanzadas de las que se puedan aportar desde el acompañamiento, siendo un “abrebocas” a lo que pueden aprender y vivenciar en el aula.

### **6.3. Momentos de la Propuesta**

El desarrollo del trabajo de investigación, se llevó a cabo en 5 momentos:

Momento 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: teniendo en cuenta el carácter del proyecto, se debía desarrollar una rigurosa revisión bibliográfica, en donde se consultaran temas como: Oralidad y su desarrollo en la primera infancia, saberes de los maestros, asesoramiento y acompañamiento pedagógico, lo cual contribuyó en gran medida a la delimitación de la problemática, y al momento del diseño de los talleres tanto para maestras como para las niñas y niños. También se realizó una indagación de artículos o documentos que permitieron conocer lo que se ha hecho en torno al tema central del proyecto, tanto de instituciones, autores nacionales, como internacionales.

Momento 2: DISEÑO DE LA PROPUESTA: el diseño obedece a la claridad en general de la propuesta y lo que como grupo (maestras en formación) se quería proponer. Éste se realizó a través de elementos primordiales como la flexibilidad e imprevisibilidad, ya que durante el desarrollo del proyecto se contaría con los intereses y sugerencias propias de las maestras titulares. En éste diseño se tuvieron en cuenta elementos claros en los que se quería hacer el acompañamiento y se mostraron opciones acerca de la metodología, al momento de socializarlo en el HIJAN con las personas interesadas.

Momento 3: DESARROLLO DEL ACOMPAÑAMIENTO: la propuesta se conformó por 15 sesiones prácticas distribuidas en 3 fases: Reconocimiento De Los Saberes Del Maestro, Construyamos Entre Todos Y Recoger Las Experiencias. Éstas serán específicamente examinadas más adelante. Simultáneamente a éste proceso se diseñaron formatos con diferente estructura que se adecuaron a cada sesión según fuese necesario, buscando con estos la recopilación y el ordenamiento de la información obtenida durante el desarrollo de la propuesta. En estos se registraron las diferentes experiencias como los conversatorios, talleres, planeaciones (maestras en formación- maestras titulares), salidas y visita de un experto. Así mismo se identificaron y registraron dificultades que surgieron durante el desarrollo. Éste momento se expondrá más adelante.

Momento 4: ANÁLISIS E INTREPRETACIÓN CRÍTICA: se realizó un análisis de 3 categorías que se obtuvieron como resultado del desarrollo de la propuesta, las cuales nos permiten analizar cada uno de los ejes que fundamentan éste proyecto: el asesoramiento o acompañamiento, el saber del maestro y su desarrollo profesional, y la oralidad en la primera infancia, siendo reconocidas en el proceso mismo. Por lo anterior, se pudieron obtener unas conclusiones finales.

Momento 5: SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO: éste proyecto debe ser sustentado frente a dos jurados, expertos en esa línea y público interesado en la misma.

#### **6.4. Descripción del Acompañamiento**

Inicialmente se diseñó una propuesta que se presentó a las directivas del HIJAN (2013- II) en busca de una aprobación y posterior realización, ésta fue aprobada con mucha expectativa, y por

lo tanto fue desarrollada con disposición y compromiso por parte de las maestras tanto titulares como en formación.

Aunque no fue la misma propuesta que se planificó, pues en sus modificaciones intervinieron varios factores (intencionales o no) para que ello sucediera, se considera importante resaltarlo teniendo en cuenta el carácter de imprevisibilidad e incertidumbre que rigen éstos procesos. Entonces, el hecho de que todo estaba muy planificado fue un garante para flexibilizar la propuesta en armonía con lo que se vive en la realidad del jardín.

Se desarrollaron 15 sesiones, distribuidas en 3 fases. La fase 1, denominada Reconocimiento de los saberes del maestro, se realizó en (3 sesiones). La fase 2: Construyamos entre todos, fue desarrollada en dos momentos: a. fortalecimiento/ fundamentación, y b. planear/hacer/reflexionar (11 sesiones). Y por último la fase 3: en la que se creó un documento de Socialización (1 sesión).

#### 6.4.1. Estrategia del Acompañamiento

El diseño metodológico de éste proyecto, se sustenta en los conversatorios y talleres en los que se pretendía que el acompañamiento por parte de las estudiantes a las maestras, no fuera sólo a nivel conceptual, si no que se condujera por el campo de la experiencia y el reconocimiento mismo de sus saberes, para que en esa medida se fundamentaran y fortalecieran en su práctica en torno al desarrollo de la oralidad en primera infancia. Para el trabajo con las niñas y niños también se utilizó la misma metodología.

Taller: para ésta metodología se toma como referencia a Battista Quinto Borghi en su libro “Los talleres en educación infantil - espacios de crecimiento” (2005) en donde se considera

que éstos son una propuesta valiosa que renueva y reorganiza la escuela, siendo representaciones didácticas muy fructíferas y productivas permitiendo un buen proceso de aprendizaje y socialización.

Taller lugar donde se colocan herramientas, instrumentos y materiales, en el que una persona o grupo limitado de personas trabajan para la realización de productos, proyectos y objetos concretos, también permite que su gestor posea habilidades precisas y cuente con competencias determinadas y específicas, al mismo tiempo es un lugar en el que se transmiten técnicas y habilidades, en el que puedan interactuar juntos los que enseñan (transmiten un conocimiento) y los que aprenden (que reciben-asimilan dicho conocimiento, lo reelaboran y desarrollan). El taller favorece la investigación, dando soluciones innovadoras, alternativas y originales". (Battista, 2005, pág. 35)

En ese orden de ideas, el autor considera que los talleres son espacios de crecimiento que permiten a los niños y niñas hacer cosas, logrando así la reflexión sobre lo que se hace. También da la posibilidad de probar, curiosar, concentrarse, explorar, buscar soluciones a situaciones inesperadas, lo más importante es que los niños y niñas no necesitan esperar un resultado de algo ya que es tomado como un juego que genera diversión. El taller es un instrumento de trabajo para los maestros, promoviendo reflexión repercutiendo en su acción cotidiana; le permite alcanzar metas concretas, a través de las ideas, los apuntes, las reflexiones y por su puesto las propuestas operativas. Los talleres permiten comprender que el desarrollo no es lineal, sino arrítmico, que es construido mediante progresos y regresiones y permite que los niños y niñas tengan confianza en su curiosidad más que en los conocimientos y nociones.

La escuela debe promover la organización de ideas de los niños y niñas, ya que están en continuo movimiento y con la necesidad de hacer varias actividades, transformando su experiencia logrando que todo pase de un impulso desordenado a un ritmo ordenado y construido

que favorezca el crecimiento. Los talleres en la escuela infantil proponen desarrollar y potenciar tres aspectos de la dimensión de los niños y niñas: la autonomía, la identidad y las competencias: La autonomía, es vista como la construcción de las capacidades de los niños y niñas para obrar y estar bien, tanto al actuar individualmente o construir relación interpersonales, permitiendo así crear confianza en las propias capacidades y en las de los otros. El aprendizaje y el desarrollo se compenetrán, ya que el niño y la niña adquieren del ambiente los elementos que le ayudaran a aprender, y el aprendizaje es dado por las experiencias vividas en dicho ambiente.

Conversatorio: para ésta metodología se toma como principal referente a Felicidad Loscertales Abril, con su artículo “El asesoramiento como proceso de interacción comunicativa” en donde se expresa que la comunicación es el proceso por el cual intercambiamos ideas, y es a través de ello que se logran hacer transformaciones, y es bien sabido que éste intercambio es sumamente importante tanto a nivel personal como profesional y emocional.

Éste tipo de comunicación es imprescindible en un trabajo de ésta índole, en donde la red de comunicación es muy amplia, allí la información debe ser clara, veraz y completa, y además adecuada de acuerdo a los temas de interés o problemas que surgen, además se debe tener una comprensión sobre los contextos y situaciones emocionales de los miembros de éste conversatorio. Y es de ésta manera en que el asesor o acompañante con sus estilos comunicativos logra una influencia social que conlleva el logro de los objetivos esperados.

En estos conversatorios de carácter disciplinar, curricular o experiencial sobre oralidad el asesor tiene un rol en doble línea, en donde su preparación académica debe ser pertinente, también debe tener una disposición personal para lograr convivir en una excelente relación de comunicación en pro del trabajo colaborativo desarrollado. Por su parte los maestros y maestras



deben tener una máxima disposición en tanto sus propias ideas se expresarán y tendrán en cuenta como un insumo necesario e imprescindible para el desarrollo de la propuesta.

Los conversatorios son considerados una de las mejores metodologías en la educación, en donde se exponen a través de una comunicación clara, de experiencias, ideas, saberes, concepciones y demás, en una mesa redonda que tiene como propósito la escucha y comprensión de lo que los demás tienen por decir, y de ésta manera fortalecer sus saberes en torno al diálogo de los mismos, logrando una ampliación en sus mismas concepciones, siendo una forma justa de aprender, porque allí no se ve quién sabe más o quién menos, si no vivir la experiencia de compartir los saberes, y en esa medida cualificarlos.

#### 6.4.2. Fases del Acompañamiento

En éste apartado se describirá el Momento 3, denominado **Desarrollo del Acompañamiento**, el cual contiene la implementación de la propuesta llevada a cabo con tres de las maestras del HIJAN, en donde se hizo uso de estrategias para el trabajo con las maestras y los niños y niñas en torno a la oralidad y su desarrollo.

Desde el diseño mismo de la propuesta, se resaltó la probabilidad de cambio o modificaciones en tanto es un proceso y todo proceso debe ser modificable y sistémico, y no rígido e impuesto. Los objetivos fueron siempre los mismos, al igual que la calidad de las acciones pedagógicas a ofrecerles a las maestras titulares. Es importante resaltar que el cronograma del proyecto fue modificado de acuerdo a algunas dificultades presentadas, los tiempos e intereses propuestos por las maestras titulares, y demás.

Éste proyecto fue desarrollado por fases, puesto que fueron las que delimitaron las acciones a realizar, siendo cada una parte del proceso para lograr un “todo”; desarrollándose de la siguiente manera:

**Tabla I**

Fase 1: *Reconocimiento de los Saberes del Maestro*

FASE 1	RECONOCIMIENTO DE LOS SABERES DEL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>27 de Febrero del 2014</u>: Sesión 1. Conversatorio (Apertura/ Historia de vida/ Experiencias sobre oralidad).</li> <li>• <u>6 de Marzo del 2014</u>: Sesión 2. Observación (intervención pedagógica maestras titulares).</li> <li>• <u>13 Marzo del 2014</u>: Sesión 3. Mesa de trabajo (Definir ruta de trabajo).</li> </ul>
--------	---	--

Fase I: *Reconocimiento de los saberes del maestro*, ésta fase fue pensada en torno a la identidad del maestro, desde lo personal y lo profesional, conjugándose en una sola experiencia, en la que las maestras se reconocieron como sujetos que re-significan y simbolizan en el pensamiento y la acción, y cómo, en relación a su interacción con el contexto familiar, cultural, social, educativo y laboral, aprenden a expresarse y a comunicarse con otros.

Esta fase se dividió en tres sesiones, cada una con un propósito y una metodología diferente. La primera sesión tuvo como fin el reconocimiento del saber de las maestras como flexible, acertado, reflexivo, cambiante, en constante construcción; y que además es generado desde las prácticas académicas, laborales y experienciales. Este permitió que las maestras

aportaran, analizaran, dieran a conocer sus supuestos u opiniones en torno a la oralidad logrando así nuevos conceptos (aún en construcción) que permita generar espacios de oralidad en el aula. *“El uso de la palabra consciente e inconsciente se reproduce con unos ejercicios en el aula a partir de la vida cotidiana y de la adopción de éstos en diferentes contextos (LC). En palabras de otra maestra “La palabra tiene un poder que hace que al ser escuchada por los niños y niñas sea reproducida, cargándose de significados en el desarrollo del lenguaje de ellos” (DL).*

La metodología utilizada en esta fase fue el **conversatorio**, en donde se compartieron saberes y experiencias; por medio de ayuda audiovisual (caricaturas y video), con los cuales se generaron reflexiones y análisis de las prácticas de las maestras titulares. En la segunda sesión se buscaba evidenciar en las maestras titulares, sus prácticas frente la oralidad y sus aportes en la formación de niñas y niños; reconociendo su importancia en el desarrollo integral de estos, por medio de una experiencia cotidiana en el HIJAN, al mismo tiempo se permitió el análisis para identificar las formas de trabajo de las maestras desde diferentes acciones realizadas. La **observación** por medio de grabaciones de video y/o audio fue la metodología que permitió reconocer las experiencias que se viven en el HIJAN, en los niveles infancia 2a, infancia 2b y preescolar 1; (las maestras en formación no intervinieron en las situaciones que se presentaron). En tercer lugar el objetivo fue el de establecer una relación de confianza entre maestras titulares y maestras en formación por medio de las experiencias anteriores; y para esto se pensó en implementar un **grupo de discusión** buscado que las maestras expusieran sus intereses u opiniones respecto a las experiencias vividas en el proyecto. A partir de los conversatorios acerca de los diferentes saberes (experienciales, curriculares y disciplinares) reconocieron que la oralidad no solo se refiere al habla, si no que se configura en la interacción cultural, social,

familiar y que además tiene significado y sentido, “*La oralidad tiene una connotación de sentido y significado desde la cultura*” (DL)

“La oralidad es una representación de la cultura, por eso muestra cómo es que esa funciona. La oralidad abarca muchas cosas, no es lo mismo lo oral, que la oralidad, si hablamos de la cultura y el significado, uno carga una cultura que tiene unos rasgos y eso va marcando toda una educación que uno le va dando a los niños, a pesar de que en su discurso diga todo lo contrario, pero lo otro es más fuerte” (LC)

Desde sus historias de vida las maestras titulares evidenciaron la importancia de la oralidad y del cómo se puede potenciar. Sus experiencias de infancia en cuanto al tema fueron enmarcadas principalmente por los cuentos, por el papel que jugó el adulto en su proceso, enunciando características del lenguaje que se reconocieron en dicho momento; por mencionar algunos ejemplos, quien lideraba la lectura, el tono de voz que utilizaban, el diálogo que sostenían entre adultos, niños y niñas, la validez e invalidez de las preguntas y comentarios de los más pequeños, el diálogo como estrategia para la resolución de conflictos, la música como medio de comunicación, permitiendo el aprendizaje y la interpretación de realidades.

Yo pasaba casi todo el día con muchos abuelitos, ellos hablan mucho, y así yo no entendiera los escuchaba; la música también influyó ya que mi mamá la escuchaba todo el tiempo; la lectura, mi mamá me leía cuentos, recitaba los de Rafael Pombo, ella me hablaba siempre; las peleas entre los adultos, también me marcaron mucho porque ellos hablaban muy duro y el poder de la palabra era muy fuerte” (LC)

A mi me marco mucho mi abuela porque era ella quien leía los cuentos, nosotros no podíamos tocar los libros, además nuestra palabra era invalidada, porque con mi abuela debíamos hablar cuando ella pidiera la palabra, solo así podíamos hacerlo, y eso ha sido muy marcado, y ahora yo

siento que lo hago, cuando un niño interviene en la conversación de los adultos, me parece terrible, no me gusta. (IG)

Por otro lado, en ésta fase a través del conversatorio, las prácticas propias de las maestras dieron paso al reconocimiento de sus saberes, manera de trabajar en el aula con los niños y niñas, identificando aciertos y falencias siendo más conscientes en cuanto al cómo, el porqué y el para qué del trabajo de la oralidad en el aula.

“Los niños traen un pensamiento una amplitud, que muchas experimentamos, pero a veces también imponemos, como cuando decimos la flor es así, la mariposa es así, sabiendo que hay multiplicidad de ellas, y lo vez en la vida cotidiana, lo rígido, lo estandarizado va por encima de todo, a nosotros nos hicieron muchas imposiciones, por eso es que a veces uno lo hace” “(...) y sé que lo tengo que cambiar porque a mí me pasa, yo no permito que un niño interrumpa la conversación del adulto, eso me molesta mucho”(IG)

El oficio de ser maestras permite compartir su acción en el aula reconociendo que sus aportes son valiosos; teniendo en cuenta esto, se propuso a las maestras titulares realizar una observación por parte de las maestras en formación de una intervención buscando identificar algunas características relacionadas con su trabajo para potenciar la oralidad en el aula, tales como: disposición a la escucha, ya que en los conversatorios identificaron que en muchas ocasiones no se disponen a la escucha con intención, libre expresión (niños y niñas) en ocasiones se impone lo que se debe hacer, el diálogo que permite entablar relaciones de confianza, y al mismo tiempo que los niños y niñas planteen sus sentires frente a dicha situación, informar e interrogar, las maestras deben preguntar a los niños y niñas sobre lo que van hacer, permitiéndoles decidir participar o no. Así mismo las maestras manifestaron su concepción del trabajo en torno a la oralidad, como algo espontáneo que se llevaba a cabo en cada momento de

la cotidianidad del HIJAN, en donde comentaron su falta de atención hacia una planeación pensada para ello. Pero al mismo tiempo reflexionaron y se replantearon cada cosa que se dice en el aula con el propósito de reevaluar y hacer conscientes los procesos con respecto al lenguaje, por eso se les pregunto “¿Cómo transformar esas prácticas?

“Es realmente difícil, yo creo que todo eso se vuelve consciente a través del lenguaje, en el pensamiento, verbalizarlo y ya después que se hace consciente uno toma unas acciones para eso, se piensa que el lenguaje es algo natural que se va a propiciar en algún momento, y no se le da la relevancia que tiene, ¿a qué voy? uno saluda y no se es consciente de eso, y en la medida en que se sea más consciente de esas cosas, que no se den por entendidas y que no se pierdan en esa cotidianidad, cuando se vive el momento, se pueda hacer la diferencia” DL

**Tabla II**

Fase 2: *Construyamos entre Todos*

		<p>a. FORTALECIMIENTO/ FUNDAMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>27 de Marzo del 2014</u>: Sesión 4. Taller. Conversatorio (Taller de Oralidad, tertulia).</li> <li>○ <u>3 de Abril del 2014</u>: Sesión 5. CONTINUACIÓN TALLER SESION 4.</li> <li>○ <u>24 de Abril del 2014</u>: Sesión 6. Reflexiona (Análisis de video Human Baby)</li> <li>○ <u>8 de Mayo del 2014</u>: Sesión 7. Taller. (visita Escuela Maternal UPN).</li> </ul>
--	--	--

FASE 2	CONSTRUYAMOS ENTRE TODOS	<p>b. PLANEAR/HACER/REFLEXIONAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>8 de Mayo del 2014:</u> Sesión 8. Reflexionar- Planear Conversatorio (análisis documento oficial), (Intervenciones)</li> <li>○ <u>15 de Mayo del 2014:</u> Sesión 9. Hacer. Intervención (La Maleta de las sorpresas)</li> <li>○ <u>22 de Mayo del 2014:</u> Sesión 10.Hacer. Intervención (El Cesto de los tesoros)</li> <li>○ <u>29 de Mayo del 2014:</u> Sesión 11. Taller (un compartir de saberes desde el diálogo acerca de la oralidad)</li> <li>○ <u>30 de Mayo del 2014:</u> Sesión 12. Hacer-Planear (Galería de fotos), (intervenciones maestra titular).</li> <li>○ <u>19 y 20 de junio del 2014:</u> Sesión 13-14. Hacer. (Construcción de títeres), (espacio de juego libre).</li> <li>○ <u>25 de Junio del 2014:</u> Sesión 15. Reflexionar Conversatorio (Proceso de cierre).</li> </ul>
-----------	-----------------------------	--

Fase II: *Construyamos entre todos*, esta fase se sustento en los saberes previos y la práctica pedagógica en relación a la oralidad, para ponerlos en ejercicio de manera colectiva, en el compartimiento, en la discusión y la unificación de saberes, resaltando que el trabajo grupal aporta al conocimiento individual; todo ello para la construcción de estrategias y herramientas pensadas y planificadas para el trabajo con los niños y niñas en el aula, a partir de talleres, conversatorios, y otros.

Esta fase se diseñó especialmente para fortalecer los saberes de los maestros, desde lo curricular y lo disciplinar, a través de talleres que enriquecieron los experienciales, donde las maestras fueron proactivas y demostraron también compromiso dentro del desarrollo del proyecto; en ese orden de ideas, es pertinente resaltar el trabajo realizado por Marcelo & López (1997), quienes identifican algunos factores que caracterizan el aprendizaje adulto y que se tuvieron en cuenta en la propuesta de éste proyecto pedagógico, reconociendo que los adultos aprenden cuando algo realmente les interesa y que de alguna forma afectan de manera significativa los procesos que están llevando en sus aulas o en su vida cotidiana. El acompañamiento realizado tuvo como principio respetar y valorar los aportes que daban las maestras titulares en cada una de las sesiones realizadas, un ejemplo de ellos fue el trabajo conjunto para definir la ruta a seguir, planeaciones, visitas, talleres, y demás, siendo ellas totalmente partícipes en el rediseño del proyecto, recordando que la propuesta presentada inicialmente era de carácter flexible y de imprevisibilidad, lo anterior se pudo evidenciar ya que la propuesta tuvo cambios, los cuales fueron propuestos por las maestras titulares y concretados por las maestras en formación. Durante esta fase no se dio como prioridad ningún tipo de saber, sino que todas las experiencias se conjugaron en el reconocimiento, exploración y fortalecimiento de los saberes, disciplinares, curriculares y experienciales de todas las maestras participantes.

Este proyecto brindó la posibilidad de ampliar la mirada respecto al trabajo de la oralidad en la primera infancia no solo a nivel nacional sino internacional, desde experiencias y conceptualizaciones realizadas en torno a ella. Esto también se problematizó debido a la formación que cada una de ellas tiene, considerando el contexto como el elemento más importante en el desarrollo de la oralidad en la primera infancia. Por ejemplo el video “Human



baby”, el cual muestra resultados de investigaciones realizadas por universidades estadounidenses en torno al desarrollo del lenguaje; se presentó con el objetivo de reconocer experiencias en cuanto al desarrollo de la oralidad en los niños y niñas; en esa misma línea, la visita realizada a la Escuela Maternal de la UPN ubicada al norte de la ciudad, permitió reconocer un espacio en donde la Oralidad en la Primera Infancia es un tema de principal preocupación y de planificación intencionada, allí se realizó una observación para reconocer las prácticas y metodologías propias de trabajo alrededor de la misma.

Las sugerencias, reflexiones y peticiones de las maestras respecto al trabajo que se hace a nivel local dio paso al análisis posterior de un documento oficial (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Primera Infancia en el Distrito) como insumo para identificar y reconocer las propuestas que se plantean desde el Distrito para el trabajo de la oralidad en la primera infancia desde el postulado de la dimensión comunicativa; este análisis permitió fortalecer la conceptualización en cuanto a la oralidad, asumiendo como base referentes teóricos y estrategias que aporten en la comprensión de la práctica. Para las maestras fue muy significativo la vivencia de otras experiencias, puesto que se logro hacer un contraste, frente a las prácticas que se presentaron, por ejemplo, las maestras observaron la diferencia entre sus acciones y experiencias, las de la Escuela Maternal y las de las investigaciones, puesto que ello dejo ver el tiempo, el espacio, y el ritmo en el que se realizaban las intervenciones.

En cuanto al trabajo realizado en los espacios las mestras hacen énfasis en la importancia del trabajo pensado y analizado:

A mí me pareció muy interesante porque tratan que en el proceso los niños sean muy independientes, también trabajan la literatura, el trabajo es muy bueno, porque se reúnen por grupos, planean y saben que van hacer la otra semana entonces me parece interesante en la medida que todos están pensando en la infancia se toman el tiempo para ver que se puede hacer,

cómo va el proceso, que se hizo, y a la semana siguiente retoman y reflexionan. La maestra contrastó dicho trabajo con el que se hace en el HIJAN, es como lo que vivimos acá, tratamos de ir todos para el mismo lado pero cada uno le da el toque a su trabajo, ya que la idea no es perder el norte que se vuelva individualizado (IG).

Así mismo para las maestras fue muy importante en la observación realizada, los tiempos y espacios que trabaja la Escuela Maternal.

Yo escogí la misma edad que tengo aquí y claro primero la dinámica del aula es distinta porque hay menos niños, quede sorprendida porque aquí tenemos mayor cantidad de niños, otra cosa es que los ritmos son distintos, todo lo hacen más despacio, la llegada de los padres hay una hora establecida pero llegaban una hora después, todo pasaba tarde tenían tiempo de dar el desayuno despacio, aquí hay que desocupar el comedor a una hora determinada; esto hace que todo sea tranquilo. Además la escucha es muy evidente, los niños escuchaban más de lo que los hacen los de acá (HIJAN) o bueno quizás no era que escucharan más o menos si no que había mas silencio; mis niños hablan mucho pero yo no los escucho y no porque no quiera sino porque las dinámicas y como estaba en calidad de observadora y no de maestra, seguramente eso tenía que ver. (LC)

Teniendo en cuenta los aportes de las maestras titulares, la documentación, análisis y reflexión de apoyo teórico, la vivencia de experiencias fuera de aula y del resultado de nuestro acompañamiento en la orientación del proceso, se dio inicio al trabajo directo con los niños y niñas, en la planeación de talleres que orientaron el trabajo respecto a la oralidad. Los primeros talleres fueron propuestos y desarrollados por las maestras en formación, pero se conto con el apoyo de las maestras titulares; éstos fueron pensados alrededor de la pregunta como una herramienta para conocer sus experiencias, movilizar el pensamiento, reflexionar sobre el propio

saber y sobre situaciones o experiencias que se hayan vivido., expresado por medio de la oralidad.

Se implementaron talleres con el fin de seguir un hilo conductor entre sesión y sesión; el primero: La Maleta de las Sorpresas, en donde se pretendía que los niños y niñas exploraran un espacio a través de la curiosidad, y allí entraran a interactuar con imágenes con las que se pretendía causar diferentes interpretaciones, permitiendo que se relacionaran con su cotidianidad, y otras que los llevara a crear e imaginar historias, haciendo uso de la oralidad. Con esta intervención buscábamos que la oralidad se comprendiera como un sistema de elementos que no solo se centra en el habla, sino que también se incluye como la comprensión de su realidad a través de la lectura de imágenes.

Siguiendo ésta línea decidimos implementar el segundo taller denominada El Cesto de los Tesoros, el cual consistía en disponer diferentes objetos a manera de “rincones” pretendiendo que los niños y niñas se acercaran a los objetos que llamaran su atención, habiendo gran variedad de ellos (hojas de árboles, cubetas de huevos, vasos, pitillos, antifaces, objetos antiguos, teléfonos de vasos desechables, entre otros). Para que los niños y niñas exploraran, curiosearan, se permitieran inventar historias comparándolas con su cotidianidad, y así reconocer sus gustos, deseos y realidades; al mismo tiempo se pretendió motivar a los niños y niñas al uso de su cuerpo como un instrumento del lenguaje para su comunicación, a través de la interacción con objetos, permitiendo así la observación de las formas de expresión de los niños y niñas que menos se comunican oralmente, logrando identificar la oralidad como un proceso que no solo abarca lo verbal, sino lo no verbal (los movimientos corporales, los gestos, el silencio, las miradas). Finalmente, se realizó un taller denominado Galería de Fotos, donde se dispuso una gran variedad de ellas, (las fotos eran de los niños y niñas en distintos momentos, compartidos

con sus familias y en las intervenciones) presentando una ambientación interesante y cautivadora, el salón estaba completamente oscuro por lo que los niños debían hacer uso de una linterna para poder encontrar sus fotos o las de sus compañeros; el reconocimiento del yo y del otro le permite al niño y la niña reconocer su cuerpo como un instrumento del lenguaje para la comunicación, a través de la interacción con sus propias fotografías para retroalimentar la experiencia.

De acuerdo con lo anterior, las maestras en formación hicieron acompañamiento a las maestras titulares, con la intención de diseñar nuevos talleres para el trabajo en aula con los niños y niñas, por parte de ellas (maestras titulares), buscando el cumplimiento de los objetivos del proyecto, que las planeaciones sean más pensadas en pro del desarrollo de la oralidad en la primera infancia, y no que solo se vea como un proceso natural, motivando a la continuidad del proyecto a pesar de que éste finalice. En las sesiones (2) propuestas por la maestra titular se dispusieron materiales para la creación (medias, botones, lana) e interacción (juego libre) con títeres buscando generar en los niños y niñas el desarrollo de la oralidad a partir de una situación de exploración que provocara inquietudes, curiosidad, asombro, el fomento del juego de roles, el uso de la voz, el juego con cuerpo, el intercambio de opiniones, el trabajo grupal e individual, permitiendo la participación, predicción e interacción a través de representaciones de canciones, cuentos e historias cortas. Para finalizar se hizo un conversatorio en donde la maestra titular expresó sus sentimientos, experiencias y aprendizajes en el desarrollo del proyecto, esto con la intención de recoger las construcciones y toda la experiencia que la maestra vivió durante el desarrollo de este, escucharla permitió reconocer las fortalezas y falencias que surgieron.

La maestra hace un reconocimiento de la importancia del trabajo realizado y pretendiendo darle continuidad:

Le voy a dar continuidad porque me ayuda a crecer como persona y si seguramente que cuando lea e investigue más y me sienta con un poquito más de conocimiento pueda hacerlo con el grupo (se refiere al grupo de maestros titulares del HIJAN), por ahora yo le voy a dar continuidad y espero poder aportarle a mis compañeros porque ellos me preguntan lo qué pasado con el grupo y cuando se terminan las reuniones dicen y ¿Qué hablaron? ¿Qué paso hoy?, yo les cuento, nosotros hablamos todo el tiempo, nos comunicamos todo y es importante compartir los saberes así crecemos todos (IG).

Así mismo la maestra comparte situaciones a mejorar:

A mí me quedo faltando trabajo, temas por hablar, reunirnos más y sé que por tiempo (...), pero si se pudiera hacer un grupo para reunirnos con más frecuencia a lo largo de este semestre sería más enriquecedor para ustedes como para las personas que estén en ese grupo. Las intervenciones con los niños también me parecieron muy corticas, (...) entonces si hubiéramos trabajado desde el principio de año hubiéramos logrado conocer más cosas en ellos (IG).

**Tabla III**

Fase 3: *Recoger las Experiencias*

FASE 3	RECOGER LAS EXPERIENCIAS	o <u>28 de Junio del 2014: Sesión 15.</u> <u>Entrega del escrito</u>
--------	--------------------------------	---

Fase III: ésta fase consistió en *recoger las experiencias* de las maestras titulares, partiendo desde el acompañamiento, por parte de las maestras en formación y del trabajo autónomo y colectivo, generándose así un conjunto de conclusiones y reflexiones que se dieron a

conocer en la construcción de un escrito<sup>3</sup> en el que las maestras titulares plasmaron sus aprendizajes en el desarrollo del proyecto con respecto a la oralidad y en la transformación que se tuvo en éste aspecto en el aula con los niños y niñas, y cómo fue posible gracias al acompañamiento brindado por las maestras en formación, guiándolas en el proceso. Permitiendo reflexionar que el saber del maestro es flexible, que se complementa y enriquece en la medida en que se interactúa con otros, intercambiando saberes teórico-prácticos en el trabajo con los niños y niñas, aportando así a su formación integral.

Se hace necesario reconocer la importancia de realizar un trabajo de acompañamiento a maestros y maestra ya que se logra transformar concepciones, fortalecer saberes y motivar a la continuidad del trabajo (en cualquier tipo de saber) con los niños y niñas en pro de su desarrollo integral.

Entonces, surge la idea del proyecto de aula llamado “QUE SE OIGA MI VOZ” que va más allá de ser escuchado, este va encaminado a la importancia de lo que digo, como lo digo y a quien se lo digo, en este caso, la palabra de los niños (as) dirigida a los padres y la palabra de los padres dirigida a los niños (as) por medio de cuentos contados y canciones. Desde esta perspectiva busco realizar diversos procesos orales, donde la voz del niño y de la familia en general se oiga, utilizando como herramienta principal el cuento leído, el cuento contado y el cuento cantado, y que esa palabra que va dirigida a otra persona tenga un sentido sanador, que de compañía, afecto, respeto y se consoliden vínculos afectivos (IG).

Para las maestras la oralidad se tomaba como algo natural, la reflexión no pasaba de ser hablada, pero con los aprendizajes compartidos e interiorizados en el desarrollo del proyecto las maestras reconocen la importancia de fortalecer y analizar sus prácticas.

---

<sup>3</sup>Anexos. Escrito Maestras Titulares, Daniela López e iris Góngora.

No es un secreto que el mundo está directamente relacionado con la oralidad y que es partir de ella que se le asigna a la realidad un significado común e individual, que repercute directamente en la forma en que nos relacionamos con los demás. Por ello la palabra hace parte del diario vivir, del discurso elaborado y de los pequeños diálogos que se establecen en momentos de intercambio subjetivo entre pares de igual o diversa edad, pero que a veces se desmerita por usarse en todo lugar y momento; así mismo la reflexión a veces se hace presente cuando el día finaliza y logramos tener algo de tiempo para revisar lo ocurrido a lo largo de la jornada y en ocasiones dicha reflexión se queda allí, en ese lugar a veces incomprensible llamado cerebro (DL).

## **7. Desarrollo y Análisis de la Propuesta**

Las unidades de análisis, que se presentan a continuación fueron resultado de un proceso de decodificación, en el que se realizó un trabajo exhaustivo en busca de información, que aportara a los intereses en el marco de la propuesta.

Las categorías macro surgieron de forma deductiva, puesto que al inicio del proyecto se trazaron uno ejes conceptuales (La Oralidad en Primera Infancia, El Acompañamiento en Educación Inicial y Los saberes del maestro y su Desarrollo Profesional) que serían los mismos para caracterizarlos en el análisis, y las categorías micro emergieron de manera inductiva, siguiendo pues el proceso aquí planteado, teniendo en cuenta el universo (conversatorios grabados en cada una de las sesiones llevadas a cabo, de donde se obtuvo la información), las unidades de análisis (contenidos elegidos de la información obtenida), formando así tres categorías finales las cuales al momento de la Tutoría fueron validados por el Tutor correspondiente a éste proyecto pedagógico.

Finalmente las categorías de análisis que surgieron se describen a continuación:

### **7.1. El Acompañamiento en Educación Infantil acerca de la Oralidad**

Se hace referencia a acompañamiento en tanto el rol desempeñado por las maestras en formación no es de un asesor formado para ello, si no de maestros queriendo acompañar a maestros, en el reconocimiento de sus saberes y fortaleciendo sus prácticas en conjunto, logrando un trabajo interesante e importante en torno a la oralidad en primera infancia; y además, dejando un precedente importante en la educación, considerando que los maestros y maestras pueden



ponerse en el rol de acompañantes de los procesos que se llevan a cabo en el aula, exponiendo sus saberes y explotando la capacidad de reflexión en torno a las prácticas en aula.

### 7.1.1. ¿Cómo se concibe el Acompañamiento?

Se tuvo como base los aportes de Sierra, Zuluaga, Rincón & Lozano (2009) entendiendo el acompañamiento como:

La construcción conjunta de criterios pedagógicos y didácticos entre educadores e investigadores, para asumir in situ una tarea o acción educativa a través de procesos de planeación, ejecución y evaluación , de tal forma que posibilite la transformación de una realidad educativa particular (...)

Se comprende como una relación entre pares, basada en la reciprocidad y el respeto por el saber del otro, para promover la reflexión, la re-conceptualización y la construcción colectiva de conocimiento a partir del conflicto socio cognitivo y el trabajo cooperativo.” (Sierra, Zuluaga, Rincón, & Lozano, 2009)

El acompañamiento implica una serie de elementos a tener en cuenta tanto por las maestras en formación (acompañantes) como por las maestras titulares (acompañados); así, se resalta que el rol de las maestras en formación en éste proyecto no sería de criticar y evaluar la labor que las maestras realizaban en su práctica diaria en aula, haciendo énfasis en que éste trabajo sería de orden colaborativo, en doble vía siempre, en donde existiera el apoyo mutuo, de ésta manera orientar el proceso desde el reconocimiento de los saberes, pasando por el fortalecimiento de los mismos, para finalizar en una planeación conjunta del trabajo en aula con los niños y niñas. Se ofrecieron herramientas oportunas y necesarias para éste proceso, a través del diálogo de saberes y compartir de experiencias para formarse todas en una cualificación en

todo sentido, en cuanto a la oralidad en primera infancia; y por otro lado estaría el papel desempeñado por las maestras titulares, quienes en su calidad de acompañadas debían tener en cuenta estar dispuestas y querer hacer parte del proyecto de manera real, reconociendo la importancia del proceso.

El proceso de acompañamiento que se llevó a cabo fue impulsado por el deseo de las maestras en formación de aprender, entre muchas otras cosas, y también de compartir los saberes que se tenían y ponerlos sobre la mesa en beneficio de todas (bidireccional) las participantes, lo cual se explotó hasta el último momento. Teniendo en cuenta lo anterior, se considera dejar un aporte para edificar una concepción más completa de acompañamiento para éste proyecto y para los demás, resaltando unos principios fundamentales para realizar el proceso de acompañamiento.

### 7.1.2. Principios

Los principios se conciben en éste trabajo como las máximas o los elementos principales que se deben tener presentes en un próximo proceso de acompañamiento, o continuación de éste; se denotan como los elementos que dan sentido y ayudan a lograr un desarrollo significativo en tanto se organizan los criterios a cumplir en la construcción de relaciones que favorecen el proceso mismo.

Los principios se muestran a continuación:

a) ***“Todo aprendizaje es generado por un interés auténtico y genuino”***: Cuando no hay interés, no hay aprendizaje; pues éste se genera a partir de interrogantes que surgen de un elemento que casusa curiosidad y por ello se disfruta el indagar y comprender ese fenómeno enunciado. Es imprescindible que las personas se planteen y propongan, sintiendo que ese aprendizaje es importante de tomar o compartir, para generar propuestas en torno a ello. Aquí se resalta el papel que jugaba la oralidad en los procesos que las maestras realizaban en aula, no siendo planificados así que al encontrar en el acompañamiento una manera de aprender y reconocer ese saber, ya fuera en su experiencia misma o desde la academia, se mostraron interesadas y propositivas para emprender el proceso. Esto se demostraba en los conversatorios y la manera en la que se iba dando el mismo; e incluso dentro de las sesiones se hablaba desde lo académico dentro de la sesión de experiencia que se ofrecía, denotando que todas las acciones apuntaban al aprendizaje acerca de la oralidad. De ello una de las maestras en una sesión expresó que:

Fue importante en la medida, en que estrechó vínculos; eso hace que uno puede hablar de pronto con más fluidez, sin estar pensando de pronto qué es lo que voy a decir, se dijo y finalmente eso enlazando con la oralidad eso es lo que pasa, ósea uno habla y habla y dice la embarré, o de pronto en ese momento en que conté la experiencia y todo que te pusiste a llorar yo decía, es un dolor mío, pero finalmente cuando uno lo comparte es algo de todos, y en esa medida si se dio esa tradición y esa parte cultural en esa experiencia (DL)

b) ***“La innovación como un deseo de transformación y cualificación”*** Todo proceso llevado a cabo en la escuela debe apuntar hacia la innovación, en tanto se da desde acciones minúsculas que son significativas para el sistema, resaltando la importancia de

reorganizar los planteamientos para que haya una verdadera transformación a lo que se viene viviendo, reconociendo los saberes del maestro y cómo a través de la innovación se reestructura su pensamiento y acción. De ello, Fandiño, G. (2010) (citando a Torres, 2000) expresa que: *“La innovación es significativa para el maestro que rompe con su propia experiencia y se inaugura como un sujeto capaz de deseo, proyecto y cambio de sí mismo”* (Torres, 2000); es necesario resaltar que los cambios pueden provenir desde pequeñas acciones que pueden dar sentido a grandes cambios que se necesitan en aula, al cambiar una nota en el cuaderno de un niño o niña por una frase calurosa de “hiciste un buen trabajo, practica un poco esto y ya la tienes” hace que la relación se transforme y el niño o niña pueda sentir que no es inferior ni superior a otro, sino que tiene grandes habilidades que otros también tienen y que debe potenciarlas, y no ve su aprendizaje ligado a una nota. Eso pasa con las innovaciones de maestros, a veces se piensa que por poner el salón de cabeza se va a lograr algo, sin darse cuenta que al cambiar las sillas de lugar, la transformación se asegura.

En el proyecto se relaciona con las herramientas eficaces y sencillas que el profesor José Ignacio Galeano en su visita, propone a las maestras, siendo estrategias no salidas de la realidad y del contexto como: el juego dramático, y que si constituyen un cambio dándose una planeación más pensada y haciendo uso de las estrategias que promueven el desarrollo de la oralidad.

c) ***“El acompañamiento debe estar planificado, pero atiende a la incertidumbre en su materialización”***: Todo proceso conlleva consigo una planeación que guía los momentos que el mismo tiene, donde se observan propósitos y justificación claros respecto a lo que se quiere llevar a cabo, pero siendo este un trabajo de acompañamiento tiende a

reestructurarse en cuanto se da inicio a su desarrollo teniendo en cuenta distintos factores que hacen único el proceso siendo necesario ajustar acciones de acuerdo a lo que se va observando y proponiendo en la relación comunicativa y de colaboración entre maestros y maestras. Durante el proceso de acompañamiento se presentó una propuesta inicial, que fue cambiando de acuerdo a intereses de las maestras, de las maestras en formación y como se iba desarrollando el proceso y hacia qué punto se iba enfocando el mismo. Finalmente se mostró un proceso que aunque no fue el mismo que se proponía, si fue el que se ajustó a las necesidades de las maestras y su interés.

**d) *El intercambio es la base de la construcción del aprendizaje***”: Se define como la manera no solo de comunicarse si no de relacionarse y compartir en el proceso, de tal manera que durante el mismo, se muestre como un apoyo social oportuno en doble vía, en su construcción y formación de saberes acerca de su propia profesión y vida; es importante resaltar la construcción conjunta en la búsqueda de estrategias que aporten al propósito que se plantea en el ejercicio, todo ello se vio en el ejercicio de la planeación conjunta, e incluso durante el acompañamiento en general, donde manifestaba una maestra:

El trabajo con ustedes me gustó mucho, fue muy interesante porque pues yo personalmente siento que aprendí muchas cosas escuchándolas, escuchándome. pude hacer consciente lo que se dice y del peso que se trae en la vida de las personas, incluso desde el peso que trae en mi vida desde mis familiares, entonces no me había detenido a pensar en eso y ahora sí sé que es un tema fuerte, interesante (la oralidad) que deberíamos tratarlo más en estos espacios, no solo en estos grupos de aprendizaje sino además con los niños, con otros adultos, con los pares porque si tiene un peso grande, incide mucho la oralidad, el lenguaje, y toda la forma de lo que uno hace y dice si pesa; entonces hasta

ahorita que estoy trabajando con ustedes he pensado en eso y me ha parecido interesante.

(IG)

- e) ***“La construcción de lazos de confianza es un proceso básico para un buen trabajo entre pares”***: Al ser un trabajo de orden colaborativo, es necesario contemplar y fortalecer unos lazos afectivos y de confianza, en tanto un trabajo de acompañamiento requiere de una comunicación constante y pertinente, y sólo por medio de ésta se puede lograr; es necesario contemplar estrategias que aborden experiencias de reconocimiento y comprensión del lugar del otro y valoración de sus experiencias, en tanto se valora su presencia misma. De ello en una sesión que se tuvo de una tertulia, una de las maestras comentó:

Que gracias por el espacio por que igual aquí siempre estamos en un momento y en un lugar muy determinado por las cosas, por las circunstancias, y pues era un lugar distinto donde se dieron cosas, donde hubo confianza, donde compartimos la palabra, y estuvimos a gusto, el espacio me gustó mucho y pienso que podemos hacerlo otra vez, buscando espacios que sean más de encuentros (LC)

- f) ***La reflexión es un aporte fundamental para la transformación***: En la reflexión se reconoce el impacto que tiene el proyecto, por tanto se mira la propia experiencia y saberes, logrando una re acomodación de los nuevos saberes permitiendo que se lleve a cabo un meta análisis; en ese reconocimiento se resalta la capacidad de concienciarse acerca de sí mismo y sus acciones, dándose una transformación en el proceso. Es esencial expresar lo indispensable que son estos dos elementos en un proceso de acompañamiento, de lo contrario éste no sería importante y significativo.

En el proyecto se evidenció en el conversatorio final, cuando la maestra expresaba su comodidad frente a las sesiones y al proceso mismo, siendo valioso y enriquecedor

para su quehacer en aula y la obtención de nuevas herramientas para su trabajo con los niños y niñas:

En cuanto a las intervenciones y las mesas de trabajo que hicimos me gustaron muchísimo, no puedo decir que algo no me haya gustado, la relatoría que hicimos en el salón que todas trajimos los objetos, las fotos... incluso cuando hablamos acá, cuando vino el profesor porque una siempre tiene mil cosas por decir frente al trabajo con los niños, entonces esto fue un trabajo muy enriquecedor para mí como persona y como profesional (IG)

Por lo menos ahora que yo hago las planeaciones pienso mucho más en eso en los procesos de oralidad que ahorita o más bien desde el vientre están adquiriendo y que aún están en proceso sean mucho más asertivos, pienso mucho más en lo que digo y sé que aunque en el día se olviden cosas pero cuando una es consciente me detengo y digo ayyy la estoy embarrando, esto no lo debo decir, trato de ser consciente hay momentos en los que no pero trato de hacerlo y cuando estoy haciendo las planeaciones también y digo esto es así o esto es asa, aunque yo sé que con el tiempo una puede llegar a caer en lo mismo, si uno no sigue alimentando esto puede volver a caer (se refiere a no tener en cuenta los procesos de oralidad en los niños) (IG)

**g) “La colaboración es una relación horizontal, es una labor de manera conjunta”** “La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar” (Botía, 1992)

Es importante tener en cuenta que en ésta relación no existen las jerarquías, si no que cada uno aporta desde sus experiencias, elementos valiosos para la construcción y

puesta en marcha de proyectos en el que se tienen propósitos en conjunto que representan una unidad de pensamiento y acción. Ésta colaboración pretende crear lazos de reflexión y análisis de las situaciones escolares, para comprender las perspectivas de todos los participantes y entre todos lograr transformaciones.

Llegados a éste punto, es importante resaltar lo que el profesor José Ignacio Galeano, en la visita de un experto, se refiere frente al trabajo colaborativo en una de nuestras sesiones de conversatorio:

Lo que dice Iris es importante porque en muchas ocasiones el trabajo del maestro pasa por la soledad, pasa por un trabajo ensimismado, por el responder a un requerimiento institucional, y es tener a su grupo, que estén bien, que vivan muchas experiencias, pero en muchas ocasiones se experimenta cierta soledad, como que uno hace su trabajo y los demás hacen su trabajo, y hay algo que impide el desarrollo de grupo. La experiencia de la escuela maternal que es un poco una experiencia colegiada (...) y ese proyecto solo es posible hacerlo y comprenderlo conjuntamente a través de lo que tu planteas es el trabajo en equipo” (JG)

De ésta manera se reflexiona acerca de cómo el trabajo colaborativo y el apoyo externo pueden y deben ser una estrategia de mejoramiento continuo de los procesos educativos, e incluso ese diálogo de saberes resultaría muy propicio para las transformaciones del sistema.

### 7.1.3. ¿Qué sentido tiene realizar procesos de Acompañamiento en la Educación Infantil?



Se hace necesario reconocer que el acompañamiento a profesionales en su trabajo teórico – práctico se está dando de forma oleada, tanto en el área de la educación como en otras áreas importantes en el desarrollo, en donde al comprender que los procesos no siempre son oportunos, que podrían simplemente ser mejor o que se necesita de una perspectiva distinta sobre su quehacer, se requiere de una persona experimentada para guiar esos procesos que hace falta profundizar.

De acuerdo con ello, en el campo educativo se debe cualificar y actualizar día a día lo que se lleva a cabo, por ello la importancia de ésta propuesta, en donde entra la Universidad Pedagógica Nacional a ofrecer a las maestras del HIJAN (un espacio en el que existe un fuerte compromiso con la educación de calidad a niños y niñas de primera infancia) un respaldo institucional para fortalecer las prácticas en torno a la oralidad en primera infancia. Éste proceso da a las maestras la oportunidad de reafirmar sus saberes, pues no necesariamente la participación en éstos procesos cambia radicalmente formas de ser y pensar, si no que el acompañamiento surge como una forma de re afirmar y validar prácticas que ya se tienen, es importante que haya otro que escuche y valore las experiencias cotidianas y pedagógicas de las maestras. Desde la idea anterior surge ese reconocimiento del acompañamiento realizado por las maestras en formación, resaltando la importancia del trabajo colaborativo el cual permitió que el trabajo en aula se pensara a profundidad para que así resultara más pertinente, evidenciándose así la transformación de su saber desde el proceso mismo.

Es importante señalar que los procesos de acompañamiento no solo se dan a maestros y maestras, sino también a las familias y personas responsables de garantizar el bienestar de la primera infancia, éste proceso no solo se realiza a partir de saberes disciplinares o curriculares para aportar a las prácticas sino que también influye en las necesidades que se observe en

contexto desde la comunidad, y muchas veces la notable indiferencia por brindar elementos de calidad para el adecuado crecimiento y desarrollo de niños y niñas, invisibilizando la importancia del proceso mismo; es por ello que se hace importante adelantar proyectos que logren el compromiso de todos los agentes de la comunidad para que los niños y niñas se desenvuelvan adecuadamente y felices.

#### 7.1.4. El Acompañamiento desde la experiencia de las maestras titulares

La oralidad no era un tema de principal interés en el jardín, al proponer éste contenido como algo importante se dio nuevos elementos para incluir y analizar en las propuestas de trabajo con los niños y niñas, y además para pensarse de forma más detallada. Aquí se muestra como el acompañamiento generó una transformación en los saberes de las maestras, y además, ellas reconocen la importancia de la misma. Una de las maestras en el escrito final de reflexión expresa que:

Cuando hablamos por primera vez de oralidad en los conversatorios de retroalimentación, realizados por las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y maestras acompañantes y mediadoras de nuestras aulas, se suscitaron muchas dudas, a las que con el transcurrir paulatino de los días pudimos ponerle una base sólida cuyo fundamento era la premisa de que la palabra tiene poder y que todo lo que se relaciona con ella produce un impacto directo sobre quienes nos rodean y que allí radicaba la importancia de hacer consiente su valor en todo lugar y momento, escuchándonos cuando pronunciábamos cualquier palabra, dialogando y realizando a su vez

construcciones individuales y colectivas que nos permitieron cambiar el “chip” y darle a la palabra la importancia que implícitamente tiene desde la conciencia de la misma (DL)

Acerca del mismo planteamiento se refiere otra maestra

Desde esta perspectiva empiezo a pensar en hacer consciente la palabra y asumir la importancia de esta al ser dirigida a otro, claro, porque en este proceso, también pude ver que cuando se hace consciente la palabra, se hace consciente la acción y eso nos permite tener una mejor relación con la sociedad y con nosotros mismos (IG)

Los conversatorios o diálogos de saberes se dieron también con la intención de que no se quedaran esos aprendizajes solo en un selecto grupo, si no que en las reuniones que se hacen los días martes en el HIJAN, se lograra socializar a los compañeros acerca del proceso que se iba llevando, teniendo como una de nuestras perspectivas de trabajo algunos de los aportes del Modelo de Interacción Social que propone Juan Manuel Moreno Olmedilla en su artículo “Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada” en donde se refiere a las formas de difusión de la información, siendo ésta una potencialidad máxima en el HIJAN. Allí no se tomó el trabajo de carácter formal e individual, si no que se difundió desde referencias personales, por el simple hecho de que se consideraba la información y experiencia tan valiosa para ser compartida.

Ésta relación de colaboración aporta en gran medida al HIJAN, debido a que los colegas en unión piensan sus prácticas y necesidades en tanto se debería mejorar o resaltar algunas de ellas, sobre la parte positiva y poder compartirla, se convierte en una relación lineal en la que la teoría – práctica se interrelacionan en sus ambientes de trabajo; esto aporta en el cambio y reestructuración interna del HIJAN en tanto los tiempos de formación, son tiempos de

innovación y trabajo en aula, así todos piensan sobre un mismo interés en pro de la educación de calidad para niños y niñas, lo que no es nada nuevo para ellos. Acerca de lo anterior, hace referencia una de las maestras en tanto expresa que:

Desde ahora yo le voy a dar continuidad y espero poder aportarle a mis compañeros porque ellos si han estado preguntando qué ha pasado con el grupo y cuando se terminan las reuniones dicen y ¿Qué hablaron? Y yo les cuento, claro pues nosotros hablamos todo el tiempo nos comunicamos todo (IG)

Finalmente, Se da cuenta de la reflexión en la que una maestra expresa que el trabajo fue fructífero, pero en la charla reconoce y comenta que la oralidad es un tema de relevancia e importancia, y se debe organizar el tiempo necesario para comprenderla:

El tema me gustó mucho, siento que aprendí a escucharme y a escuchar, y hacer consiente de lo que digo y el peso que trae en la vida de las personas e incluso en mi vida, el tema se debería tratar más en estos espacios (hace referencia al jardín con relación al trabajo con los maestros y con los niños y niñas) y no solo en estos grupos de aprendizaje (...) se evidencia que hay cosas que decir en cuanto al trabajo con los niños y niñas y de uno también; entonces muy interesante y enriquecedor como persona y como profesional (...) (IG)

#### 7.1.5. Formas de Trabajo de maestras Acompañando a maestras

Al pensar en un trabajo de acompañamiento, se necesita de unas estrategias que sean bien pensadas en tanto las maestras requieren de un sentido práctico importante y que la teoría en su fortalecimiento se presentara de manera dinámica y fluida, recordando siempre presentar temas

contextualizados y analizados desde la experiencia misma, ya sea profesional, como personal y académica. Ésta fue una fortaleza en el proceso, considerando lo oportuno de las intervenciones, a continuación cada una de las metodologías:

- a) **Los talleres** como una manera de presentar los contenidos teórico – prácticos, en donde las maestras participaron de la observación e interpretación de imágenes y caricaturas, el análisis de documentos teóricos y oficiales, un taller sobre la palabra, el análisis de un video acerca de investigaciones realizadas en universidades estadounidenses acerca de la oralidad, todos ellos dando paso a la experiencia práctica en tanto muchas de esas acciones se configuraban en la experiencia, y a continuación se generaba un espacio de debate y reflexión poniendo a consideración nuestros saberes. Éstos talleres fueron diseñados y desarrollados por las maestras en formación, pero contando con la activa participación y sugerencias de las maestras titulares.

Igualmente, se trabajaron los talleres con los niños y niñas, brindándoles experiencias de carácter exploratorio en donde se podría observar la manera en la que ellos se relacionaban y utilizaban el cuerpo, los gestos, palabras para comunicarse y expresarse, en sí, la oralidad. Refiriéndonos allí en Battista Quinto quien asegura que *“El taller da la posibilidad de probar, curiosear, concentrarse, explorar, buscar soluciones a situaciones inesperadas, lo más importante es que los niños y niñas no necesitan esperar un resultado de algo ya que es tomado como un juego que genera diversión.”* (Battista, 2005), siendo éste un avance importante en los propósitos de los talleres finales con los niños y niñas, en donde se planeó y desarrolló en conjunto, realizando un arduo trabajo de acompañamiento.

- b) **El conversatorio** fue el indicado para iniciar con éste trabajo pedagógico - dialógico, en donde se expresaba en un ambiente de entera confianza y responsabilidad los saberes en torno a la oralidad, siendo ésta metodología la principal en los procesos de reflexión e interacción, como uno de los principios contemplados.
- c) **La visita a un espacio** de merecido reconocimiento y atención a la oralidad en primera infancia (Escuela Maternal Universidad Pedagógica Nacional<sup>4</sup>), era más que necesaria, para que las maestras cayeran en cuenta de los desarrollos que se vienen teniendo en el tema, en tanto cada práctica allí es pensada alrededor de ello, no solo a nivel de intervención pedagógica si no en la cotidianidad misma del jardín. El ideal era que también se vieran diferentes formas de trabajo de la oralidad y que de allí se pensara en el saber experiencial y en su fortalecimiento.
- d) En **el compartir de saberes desde el diálogo de saberes**, se invitó a participar al profesor José Ignacio Galeano Borda, se recogieron las construcciones, pensamientos, argumentos y posiciones que tienen las maestras con su práctica respecto a la oralidad, el ideal entonces era fortalecer y enriquecer sus experiencias pedagógicas y contrastar sus saberes con contenidos que compartió el experto en la oralidad, así él desde su propia vivencia tanto académica, como profesional y personal, propuso herramientas pedagógicas para el trabajo en aula, y orientó a las maestras en los procesos que se llevaban a cabo dando la razón sobre la importancia de sus acciones en aula. Ésta sesión fue importante en tanto las maestras se sentían escuchadas y comprendidas por un experto, y también querían resaltar sus propias acciones y prácticas en aula, logrando que éstas fueran reconocidas.

---

<sup>4</sup>Proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional

Estas metodologías resultaron pertinentes en la medida en que se iba desarrollando el proyecto, las maestras titulares necesitaban estar seguras del acompañamiento y su conveniencia en los procesos que llevaban en sus aulas, demostrándose así que éste es un proceso serio y pensado, y que además, como maestras en formación se podía ofrecerlo de la mejor manera. Sobre ello se refiere una de las maestras titulares, diciendo

Las intervenciones y las mesas de trabajo que hicimos me gustaron muchísimo, todo, no puedo decir que algo no me haya gustado, la relatoría que hicimos en el salón que todas trajimos los objetos, las fotos... incluso cuando hablamos acá, cuando vino el profesor porque una siempre tiene mil cosas por decir frente al trabajo con los niños, entonces esto fue un trabajo muy enriquecedor para mí como persona y como profesional (IG)

## **7.2. Saber Experiencial**

### **7.2.1. Desarrollo Pedagógico**

El desarrollo pedagógico del HIJAN, involucra a toda la comunidad educativa, niños-niñas, padres de familia, maestros-maestras y directivas, los cuales buscan crear espacios de socialización y de calidad en el que las relaciones interpersonales sean las mejores. Se plantea un proceso académico en el que se pretende brindar un desarrollo integral a los niños y las niñas, creando espacios en el que estos se apropian y hacen suyas las formas de sentir, de actuar y de pensar, convirtiéndose en una persona que actúa y se reconoce como perteneciente a un determinado grupo social, conservando su propia individualidad. Ese trabajo en el HIJAN es

desarrollado por medio de los lenguajes expresivos: el arte, la literatura, la música, el juego y la expresión corporal, basados en la “pedagogía activa” entendiendo que el niño es un ser que aprende de las experiencias del entorno y estando en contacto con ellas.

El HIJAN, como en muchas de las instituciones a cargo del desarrollo de los niños y niñas, ha implementado una rutina la cual permite pensarse, observar, analizar y contribuir al desarrollo del niño y la niña, esta rutina se hace necesaria permitiendo que se den dichas prácticas: los niños y niñas llegan entre las 7 am y 8 am, aunque en ocasiones se toma un poco más de tiempo, por parte de los padres de familia. El inicio del día ayuda a que las relaciones entre amigos (pares) se hagan más fuertes. El desayuno, momento para compartir nuevas experiencias o quizás simplemente disfrutar de deliciosos alimentos, los primeros niños y niñas de las Infancias, desayunan de 8 am a 9 am, dando paso a los niños y niñas de Preescolar; cuentan con el mismo tiempo para hacerlo. Después de la hora del desayuno, todos quieren ir al parque, por eso los que primero desayunan disfrutan más de este lugar.

Después de disfrutar del juego libre, los niños y niñas van al salón, allí los espera la intervención preparada por las maestras titulares o en caso de los jueves las maestras en formación; este espacio busca fortalecer el proceso y desarrollo de los niños y niñas dado por la observación de las maestras; este último es el requisito primordial para poder planear ya que se piensa en los niños y niñas. Luego llega el momento más importante al que el ICBF le apunta, el espacio de la alimentación.

Es importante que los niños y niñas cumplan con normas de higiene, por eso lavan sus mano y dientes. Las infancias y algunos preescolares duermen, mientras preescolar 3 disfruta de



la casita del árbol, o del juego libre. Esperando el regreso de sus padres, los niños y niñas toman onces, ellos llegan entre las 4 y 4:30 pm, finalizando así su día en el HIJAN.

Así mismo, por pertenecer a FUNDALI el HIJAN busca que las familias tengan un lugar en que los niños y niñas puedan aprender a compartir, interactuar, relacionarse, conocer, jugar, con las personas que hacen parte de este lugar y por supuesto que estos aprendizajes los lleven e implementen en su casas con sus familias, fortaleciendo los lazos afectivos y de comunicación.

En el HIJAN la reflexión es muy importante ya que permite hacer un reconocimiento de las prácticas realizadas por los maestros y maestras, esto permite pensar, compartir, analizar, reflexionar y contribuir en el ¿qué?, el ¿cómo? y el ¿por qué? de lo que sucede en éstas; el espacio pensado para esto son los martes en las tardes después de la jornada laboral, en donde se hace un reconocimiento de las prácticas con la idea de mejorar, hacer e implementar nuevas cosas en esta. El desarrollo del proyecto permitió que las maestras indagaran en el cómo estaban haciendo sus planeaciones, para así pensar en la importancia de tener en cuenta la oralidad como objetivo en las acciones pedagógicas planteadas, favoreciendo cambios en el desarrollo de los niños y niñas y por su puesto su quehacer pedagógico.

Ahora cuando yo hago las planeaciones pienso mucho más en los procesos de oralidad que ahorita o más bien desde el vientre los niños y niñas están adquiriendo y que aún están en proceso, pienso mucho más en lo que digo y sé que aunque en el día se olviden cosas, me detengo y digo la estoy embarrando, esto no lo debo decir, (...) cuando estoy haciendo las planeaciones también y digo esto es así o así, aunque yo sé que con el tiempo una puede llegar a caer en lo mismo, si uno no sigue alimentando esto, (se refiere a no tener en cuenta los procesos de oralidad en los niños y niñas) (IG)

Durante el desarrollo del proyecto las maestras en formación aportaron nuevas ideas y conceptos al proceso de las maestras titulares, con estrategias validas como talleres, conversatorios, visitas, y demás, logrando implementar nuevas prácticas, pensadas en el fortalecimiento de la oralidad. Una de las estrategias, la visita a la Escuela Maternal, permitió que las maestras titulares hicieran un importante reconocimiento a las prácticas de las maestras de este lugar, haciendo énfasis en que es un trabajo valido, pertinente, pensado y que permite reflexionar; y al mismo tiempo hicieron un ejercicio de observación para poder contrastar sus prácticas con las que allí se dan.

A mí me pareció muy interesante porque tratan que en ese proceso los niños sean muy independientes, también trabajan la literatura y el trabajo que hacen ellas es muy bueno, porque se reúnen por grupos, planean y saben que van hacer, entonces me parece interesante en la medida que todos están pensando en la infancia se toman el tiempo para ver que se puede hacer, cómo va el proceso, que se hizo, y a la semana siguiente retoman y reflexionan (IG)

Yo vi algo en la maestra, ella hace todo un juego pedagógico igual que uno o similar, digamos que la magia, que el dialogo, que la escucha, pero cuando los niños no cedían decía “Juanito siéntate” y volvía y ponía una tonalidad en su voz y eso es una cosa muy bella que uno carga, le decía “no me escuchaste”, cuando le conté a Andrea una compañera, nos dimos cuenta que uno tiene cosas como esas, y por ejemplo yo les pregunto “me estas escuchando”, cosas en las que uno cae pero no las tiene presentes. (LC)

También es importante la observación que se hace frente al comportamiento de los niños y niñas, por eso la maestra titular Luz Contreras hace énfasis en algo que la marco en la visita a la Escuela Maternal:

Me pareció muy importante la escucha, los niños escuchaban más que los de acá (HIJAN) o bueno quizás no era que escucharan más o menos si no que había más silencio, es que sentí que yo a ellos los escuchaba más; mis niños hablan mucho pero yo no los escucho y no porque no quiera sino por las dinámicas, en cambio me pude sentar y escuchar conversaciones entre ellos, estaban en juego libre, como estaba en calidad de observadora y no de maestra, seguramente eso tenía que ver (LC)

El trabajo implementado se hace más pensado e intencionado, por eso en el HIJAN planear es un proceso muy importante ya que se reconoce la labor de las maestras y maestros. El trabajo que se hace en el aula busca de cumplir un propósito a partir de una experiencia, pero para las maestras que participaron del proceso, la puesta en práctica de dicha planeación resulta ser más importante cuando los niños y las niñas disfrutan, interactúan, conocen nuevas cosas y fortalecen relaciones entre pares y con los maestros. Por eso hace énfasis cuando dicen “*No buscamos ver resultados si no, brindar experiencias*” (IG). Esto se hace más evidente en la propuesta de intervención por parte de las maestras titulares.

El HIJAN establece un proceso para establecer unas dinámicas pedagógicas, nutricionales, de salud, saneamiento ambiental y capacitación de los padres de familia y personal y se hace uso de formatos para organizar la información, como ejemplo la Ficha Integral: instrumento educativo que suministra información sobre las condiciones materiales de vida, las experiencias y relaciones sociales que viven los niños y niñas y de las que depende su desarrollo integral; también se hace presente la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Psicológico: la cual es un instrumento usado para evaluar el nivel de desarrollo psicológico del niño y niña menor de 5 años en sus actividades espontáneas y naturales cuando está con otros niños y niñas o con adultos en su diario vivir.

Las planeaciones tienen como objetivo identificar procesos que le permiten al niño y la niña construir, comprender y apropiarse del mundo social, por medio de la comunicación (verbal y no verbal), la interacción (Independencia y cooperación) y la construcción de normas (autonomía), esto en relación con los demás. Esto se hace evidente cuando se piensa que la oralidad no solo es la palabra hablada, puesto que en los talleres planteados por las maestras en formación, no solo se buscaba que los niños y niñas, preguntaran, argumentaran, hicieran conjeturas e inventaran historias, sino que además permitieron observar e identificar a los niños y niñas que se comunican haciendo uso de su cuerpo (gestos, miradas, movimientos corporales). El trabajo personal implica la construcción del niño y niña como individuo con subjetividad, producto de una identidad personal y social. Se integran tres procesos de identidad (personal, social y de género), autoestima y manejo Corporal. La relación con el mundo permite la comprensión por parte del niño y niña de la existencia de una realidad, que fomenta la capacidad de exploración y la explicación a través de la formulación de hipótesis.

Las maestras registran las actividades pedagógicas con los niños y niñas y los padres de familia en el Cuaderno de Planeación luego de tener un conocimiento de la realidad en la que viven con sus familias, teniendo en cuenta la observación de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Psicológico que arroja el perfil individual de los niños y niñas mostrando indicadores que se van a impulsar a través de las actividades pedagógicas que se planean. (FUNDALI, 2013). Es importante reconocer que las planeaciones son vitales para el proceso de formación de los maestros y maestras ya que éstas permiten que el maestro reflexione sobre su quehacer pedagógico favoreciendo así a los niños y niñas. De acuerdo a ello se expresa:

La planificación es una de las cosas más gruesas que tiene el trabajo de los maestros porque es lo que en muchas ocasiones diferencia el trabajo del maestro como profesional de un maestro tecnológico o técnico, el sentido del profesional es la planificación, y es muy importante (JG).

En el desarrollo del proceso de acompañamiento por parte de las maestras en formación, se permitió realizar planeaciones conjuntas, permitiendo a las maestras titulares, implementar sus saberes previos (observación del grupo), y los nuevos basados en el desarrollo de la oralidad, aprendidos en el transcurso del desarrollo del proyecto, compartiendo experiencias con las demás maestras, dichos saberes serán adaptados y transformados, de acuerdo a las necesidades observadas en los niños y niñas. Tardif, M. (2004) hace énfasis en que el saber de los maestros es social, que se construye con ayuda de las experiencias del compartir, conversar, indagar y consultar en compañía de un grupo, bien sea de maestros, directivas, padres de familia o estudiante, permitiendo al maestro ampliar su saber gracias a las experiencias con las cuales lo conoce y reconoce, logrando así que sus prácticas sean más fuertes, interesantes, dinámicas y eficaces, con el fin de tener una buena relación y trabajo en el aula.

Dentro de los conversatorios y planeación de talleres las maestras titulares compartieron sus concepciones con respecto a los planteamientos que se hacen antes de elaborar y ejecutar las acciones pedagógicas en el aula, dichas concepciones se centraron principalmente en hacer énfasis en que el trabajo debe ser pensado, analizado y reflexionado antes de llevarlo al aula, pero también consideran que en muchas ocasiones el trabajo que surge de momento, el espontáneo e improvisado es oportuno, porque dentro de éste se logra abarcar experiencias que mediante la observación y la interacción con los niños y niñas permite descubrir los más importantes logros de sí mismos y con los demás. *“Es importante planear pero no todo sale como se piensa así que todo lo que surge en el aula es válido”* (IG).

### 7.2.2. Prácticas Pedagógicas en torno a la Oralidad

Desde el conversatorio que surgió en torno a la oralidad y las concepciones que se han construido de ésta a lo largo de su vida personal y profesional las maestras hicieron una retrospectiva de sus experiencias, lo cual permitió que ellas reconocieran que sus prácticas no se enfocaban directamente al trabajo de la oralidad de manera intencionada, pero consideran que esta se hace presente y se evidencia como algo cotidiano, ejemplo de ello una intervención en la que la maestra no visibiliza los procesos de los niños y niñas de manera individual y colectiva en el desarrollo de la oralidad puesto que su atención está en el alcance de un objetivo propuesto inicialmente.

En la vida de las maestras se incorpora dentro de lo personal y profesional unas acciones que inevitablemente se convierten en algo fundamental y es, el pensar, repensar, reformular, analizar, argumentar y justificar el ¿cómo? el ¿por qué? y el ¿para qué? de sus acciones pedagógicas con los niños y niñas; la práctica se convierte en la oportunidad de usar sus saberes y sus experiencias en el aula para enriquecerlas, todo lo que se vive y se trabaja con los niños y niñas se convierte en riqueza, en oportunidad de reflexionar sobre lo que sucede allí: las dificultades y los logros no son solo de los niños y niñas en su proceso o desarrollo, sino además en la acción de sí mismas como maestras.

En el reconocimiento del saber del maestro se compartieron experiencias de vida entorno a la oralidad, en el que las maestras expusieron que la familia tenía una gran influencia en su proceso de desarrollo oral en su infancia. Puesto que en algunos casos los adultos eran los que

imponían reglas y los que decidían que hacer, que no, quién habla y quién no, invalidando la palabra y la pregunta de los niños y niñas, los adultos lideraban la lectura, esto dio como resultado que algunas de sus vivencias en la infancia, repercutieran en el ejercicio de ser maestro; como la cohibición, prohibición, imponiendo formas de lenguaje que no son los adecuados.

Nuestra palabra era invalidada, porque con mi abuela debíamos hablar cuando ella pidiera la palabra, solo así podíamos hacerlo, y eso ha sido muy marcado, y ahora yo siento que lo hago, cuando un niño interviene en la conversación de los adultos, me parece terrible, no me gusta. (IG)

Reconociendo su proceso en la infancia, las maestras hicieron aportes en cuanto a qué estrategias o elementos usaban los adultos o por lo menos los que ellas creían que fueron la fuente de su relación con la oralidad:

Yo pasaba casi todo el día con muchos abuelitos, ellos hablan mucho, y así yo no entendiera los escuchaba; la música también influyó ya que mi mamá la escuchaba todo el tiempo; la lectura, mi mamá me leía cuentos, recitaba los de Rafael Pombo, ella me hablaba siempre; las peleas entre los adultos, también me marcaron mucho porque ellos hablaban muy duro y el poder de la palabra era muy fuerte” (LC)

Quizás las maestras coinciden con, Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1994) al referirse a la oralidad como mediador de la actividad social e institucional, la cual tiene un carácter espontáneo y natural, del cual las maestras en constante interacción con los niños y niñas pueden ser testigos del uso que ellos le dan para expresar sus necesidades e intereses. Se evidencia también cómo el trabajo en torno a la oralidad aporta a la construcción de saberes, caracterizándose por favorecer elementos como la participación y argumentación, en la que los niños y niñas a partir de las posibilidades de comunicación dentro del aula, y en la búsqueda de estrategias que propicien encuentros entre pares y niños-maestros, comiencen a descubrir nuevas formas de lenguaje.

El desarrollo de la práctica permite implementar estrategias pedagógicas que ayudan a cumplir objetivos pensados en pro del desarrollo integral de los niños y niñas. Por esto las maestras del HIJAN se piensan en un proyecto de aula, no sin antes haber tenido un proceso de observación con el grupo, en el que se tendrá en cuenta el interés de los niños y niñas creando situaciones significativas que permitan la construcción del conocimiento fomentando la curiosidad e investigación integrando los diferentes lenguajes. Este proyecto pedagógico supone enriquecer las formas espontáneas de crianza y educación de los niños y las niñas, rescatando la capacidad del educador natural que tienen la familia y la comunidad construyendo un ambiente en el que las relaciones entre las personas sean de amor, solidaridad y de respeto mutuo, es decir, un espacio social donde la gente viva plenamente su humanidad. (FUNDALI, 2013). Las maestras del HIJAN implementan el proyecto pedagógico en el segundo semestre del año, el primer semestre es de adaptación de los niños y niñas con sus pares, maestras o maestros; este proceso implica el reconocimiento de cada uno; permitiendo así, tener presente cualidades, habilidades, capacidades, fortalezas, dificultades y falencias tanto personales como físicas, cognitivas, familiares y demás, de manera grupal e individual, esta observación permite presentar informes a la institución y padres de familia en el cual se evidencia bajo qué circunstancias entra el niño o la niña al HIJAN:

Nosotros pensamos en los niños, en el grupo; primero se hace un trabajo de adaptación, donde los conocemos, ellos nos conocen y así uno va conociendo su grupo y las características, por la edad, por los procesos que llevan, de los que vienen, y luego nos pensamos en un proyecto de aula para así desarrollarlo en el segundo semestre (IG)

Las estrategias implementadas se pensaron con la idea de dar nuevas opciones para que las maestras compartieran, pensaran y analizaran, la intencionalidad de sus planeaciones, éstas



estrategias permitieron reconocer elementos que fortalecieron el trabajo en el aula y que se reflexionará sobre el quehacer pedagógico del maestro.

La visita a la Escuela Maternal permitió que las maestras titulares conocieran el **proyecto pedagógico** que allí se plantea. Para el cual se hace un trabajo muy riguroso antes de iniciar el año lectivo, las maestras se reúnen por niveles y se fija un proyecto general que se va modificando y adaptando según el grupo y los procesos que evidencien, las necesidades o intereses, siendo la **pregunta** eje que moviliza el pensamiento y además el proyecto es estructurado por medio de ésta. En la Escuela Maternal se reflexiona y se replantea cada cosa que se dice en el aula con el propósito de reevaluar y hacer conscientes los procesos con respecto al lenguaje. Las maestras piensan y analizan sus prácticas y esto les permite reconocer e interrogarse sobre prácticas diferentes a las suyas.

Dentro del marco de la propuesta de acompañamiento a las maestras del HIJAN con respecto a la oralidad, se logro el desarrollo de talleres como el fruto de un trabajo de apoyo y complementariedad en el que las maestras en formación y las maestras titulares, con los que se buscaba fortalecer los procesos de oralidad en los niños y niñas mediante el juego a la exploración de objetos, imágenes, fotografías y títeres, los cuales arrojaron como resultado una experiencia que se manifestó en la oralidad y los elementos que hacen parte de ella lo no verbal (gestos, miradas, movimientos corporales), los niños y niñas a partir de lo que observaron y vivenciaron, manifestaron asombro, curiosidad e interrogantes, que mediante la palabras y el uso de cuerpo compartieron con nosotras, manifestando sus ideas, sus satisfacciones y opiniones con respecto a todo lo que se encontraba en el espacio; bien es cierto lo que planteó Miretti (2003) en su libro *“La lengua oral en la educación inicial”* sobre el juego, que directamente se relaciona a con lo que se pretendía en los talleres planteados, además estos se centraron principalmente en

invitar a los niños y niñas a explorar. Miretti hace mención a como los objetos evocan recuerdos y asociaciones que deja a los niños y niñas elaborar conceptos, descubrir y describir características propias de estos.

Los conversatorios permitieron estrechar relaciones de confianza entre las maestras en formación y las maestras titulares, ya que se crearon espacios diferentes a los cotidianos en las prácticas de las maestras; esto permitió que la palabra y la escucha se dieran con más sentido, respeto e intencionalidad las maestras titulares abrieron su corazón para contarnos acontecimientos y compartir sus objetos preferidos logrando estrechar vínculos de respeto y confianza.

Hay una que recuerdo como si fuera ayer con mis compañeras de la universidad con las que compartía tres cosas, la universidad, la rumba y los niños pero una de ellas quedo embarazada deojo la universidad y bueno pasaron muchas cosas; con Luz ya estábamos terminando lo de la tesis y un día nos encontramos para hacer lo que solíamos hacer los viernes tomar, compramos una botella de tequila y nos fuimos para la Macarena a casa de una amiga, se acabó el trago, compramos aguardiente y no sé como pero terminamos por allá en el chorro de Quevedo con amigos de la universidad que no veíamos hace tiempo. los tipos nos cuidaron, estábamos pero mal, Luz y yo terminamos metidas en las aguas y amanecemos en la casa de mi amiga con toda la ropa mojada y eso ha sido lo más significativo que me acuerdo y que no olvidare nunca. (LC)

Siempre he tenido un grupo grande de amigos, cuando trabaje en el bar nos hicimos amigos todos las meseras y los de la barra, cuando nos encontramos hablamos de lo que hemos hecho por eso me gusta mucho ese grupo, casi no nos llamamos pero cuando se dice que hay un reencuentro nos vemos casi todos; después trabaje en una empresa en la que también hice muchos amigos pero las más unidas fuimos cuatro chicas aunque todas diferentes pero muy unidas. (IG)

Se me viene a la cabeza la muerte de mi abuelita que son cosas que están ahí que una no olvida, además que mi abuela una mujer sana nunca había tomado medicamentos ni fue a médicos nada y de un momento a otro la llevaron al médico la hospitalizaron y como a los cinco días de estar hospitalizada la sacaron, eso fue un viernes y el sábado se murió en la casa, le dio un paro, cuando yo la vi tenía los ojos como un vidrio empañado es impresionante ver como se ve una persona cuando se está muriendo, lo fuerte fue cuando escuche desde el otro cuarto que mi hermana decía abuelita, abuelita y cuando fui asomarme la veo así toda ida, le dije a mi hermana ¿usted que está haciendo ahí? ¿Por qué no se mueve? Me había acabado de bañar yo lo que hice fue ponerme un janes y unas chancas cogí un taxi y me la lleve para la clínica pero ya estaba muerta duro 10 días en coma, mi mamá entro en shock y yo ahí pendiente de todo, cuando entre a verla, estaba llena de cables en la boca y los ojos cerrados después de haberla visto bien”. (DL)

Éstas historias además de estrechar lazos de confianza, entre maestras titulares y maestras en formación, permitieron hacer un ejercicio juicioso reconociendo elementos que hacen parte de la oralidad, la palabra hablada, los gestos que la acompañan, la disposición a la escucha.

Fue importante en la medida, en que estrechó vínculos; eso hace que uno puede hablar de pronto con más fluidez, sin estar pensando de pronto qué es lo que voy a decir, se dijo y finalmente eso se enlaza con la oralidad, ósea uno habla y habla y dice la embarré, en ese momento en que conté la experiencia (...) si se vio esa tradición y esa parte cultural en esa experiencia”( DL).

“La experiencia como tal fue muy interesante, escuchar cosas de ellas, hace conocer más las personas, saber por qué es así, estuvo interesante, a mí me gustó mucho, me llamó la atención y me hizo regresarme y recordar muchas cosas”(IG)

De igual manera es significativo resaltar la importancia de la reflexión, la cual se toma como una condición permanente, en donde no solo se documenta por documentar, si no que se piensa en lo que se está haciendo con la idea de poder indagar sobre las prácticas. “*La reflexión*

*docente es un tema que hay que pelearse siempre, esta es una actividad profesionalizada, es importante reflexionar sobre el trabajo, pero especialmente en el ejercicio de ser maestro” (JG).*

Gracias a las reflexiones las maestras titulares reconocieron la importancia del trabajo fortalecido y pensado en pro del desarrollo de la oralidad en los niños y niñas, igual dando razón de que el proceso de acompañamiento por parte de las maestras en formación fue vital para fortalecerse en el aula. Permitiendo así cuestionarse el *¿Cómo transformar sus prácticas? “Es realmente difícil, yo creo que todo eso se vuelve consciente a través del lenguaje, en el pensamiento, verbalizarlo y cuando se hace consciente uno toma unas acciones para eso” (DL)*

Finalmente, en el análisis de las prácticas de las maestras es importante reconocer que el saber de las maestras no es el mismo, que unas tienen más experiencia que otras, pero que cada uno de sus aportes y aprendizajes obtenidos en el desarrollo del proyecto hace que ese saber profesoral sea cada vez más enriquecido y valorado. Y que con la práctica, la adquisición de conocimientos, la interacción con el medio, colegas, niños y niñas el maestro joven, termina siendo un maestro con experiencias diferentes (experimentado), las que le permiten interiorizar conocimientos haciendo uso de ellos en su práctica diaria. De igual manera el maestro “experimentado” reconoce que su saber está en construcción y valora los aportes a su formación personal y profesional.

Bueno pues me causa curiosidad eso de que eres una maestra joven digamos en el sentido de iniciar tu experiencia, no eres principiante hay un conjunto de experiencias pero el maestro joven tiene ciertas características, nosotros estamos haciendo un trabajo desde el saber de los maestros y el saber de los maestros si se configura mucho en la experiencia, entonces se dan contrastes, tu Luz llevas 4 años hay otra experiencia allí que genera otros elementos, pero un maestro joven, es

decir hay algo fundamental que está marcando y es que cae en cuenta de las cosas de una porque le permite ser un maestro potencialmente de muy alta calidad (JG)

Además, expresan el deseo por seguir trabajando en el tema y continuar en la cualificación de su práctica desde las acciones reales teniendo un saber disciplinar más amplio, lo que lo hace más intencional:

Yo pienso dar continuidad, al trabajo que empezamos con ustedes, me refiero al trabajo con los títeres porque eso generó cosas en los niños y niñas, y después de haber hecho una observación y un trabajo de adaptación durante un semestre, ya uno sabe que les interesa y se puede decidir que trabajar, por eso pienso darle continuidad como proyecto de aula (IG)

### **7.3. Saber Disciplinar**

En el campo educativo para el maestro se instaura dentro de su quehacer unos saberes que giran en torno a la práctica, que se configuran en el trabajo directo con los niños-niñas y en el trabajo cooperativo entre maestros, Tardif (2004) habla sobre los tres saberes en los que se forma el maestro: saber disciplinar, saber curricular y saber experiencial, de los cuales, en esta categoría nos centraremos principalmente en el saber disciplinar que se concentra en la oralidad como “*una modalidad del lenguaje*” (Navarro, 2013), que se construye, se transforma y se enriquece, no solo desde la formación conceptual sino además desde la práctica, las historias de vida y la reflexión compartida entre colegas.

Por ello, en el análisis de esta categoría se resalta como el sujeto le da a la oralidad una valiosa importancia en cuanto la carga de un valor social y cultural, por ser de uso cotidiano, inagotable, inmenso e inacabable, de ahí que:

A pesar de los cambios sociales la oralidad sigue presente moldeando la cosmovisión humana, mediando en las situaciones de invención y ruptura, actualizando modos de vida y formas de ritualización, replicando ideas, melodías, hábitos, habilidades, historias, teorías, creencias, modas, prejuicios, resentimientos y diversas maneras de representar el mundo(Gutiérrez, 2012)

La oralidad se presta para los seres humanos como la capacidad y la posibilidad de crear, aprender, convivir, relacionarse y establecer procesos de socialización, que conllevan a compartir pensamientos y saberes que mediados por el contexto se han instaurado en la vida de las personas de manera autónoma y colectiva.

En el planteamiento de la propuesta y en el desarrollo de la misma se implementó el uso de estrategias como los conversatorios y talleres que permitieron un acercamiento de maestras en formación a maestras titulares del HIJAN, con el propósito de identificar sus concepciones sobre oralidad en la primera infancia: *“La oralidad no es solo la palabra sino que tiene toda una connotación cultural y que es así como los niños y niñas le dan unos significados y un sentido”* (LC), también se refieren a que *“La oralidad tienen unas reglas que corrigen la forma de expresarse y comunicarse, cuando una palabra está mal dicha la maestra se la corrige hasta que el niño o niña comprenda la manera correcta en la que se deba decir”* (DL) por último consideran que *“La oralidad no se limita a la verbalización sino que va más allá de eso, implicando lo gestual y corporal, como forma de dar sentido y significado a lo que se quiere expresar”* (DL). Además, se menciona cómo estos saberes al ser construidos desde lo empírico y desde disciplinar se transforman en la medida en la que el tiempo y la interacción entre colegas

deriva aportes y reflexiones que circulan en el pensamiento del maestro para analizarlo detenidamente, con conciencia crítica, con el propósito de arrojar una nueva postura, ya sea por su cambio o por su enriquecimiento.

### 7.3.1. Lo No Verbal un componente de la Oralidad

En uno de los conversatorios se tuvo la oportunidad de analizar en los Lineamientos de educación inicial, la dimensión comunicativa, que da miras a las creencias sobre oralidad en las maestras, encontrándose así mucha relación con lo que una de las maestras manifestó en un conversatorio *“La oralidad no es solo lo verbal, también está lo gestual, corporal” (DL)*. Siendo que sus saberes y sus concepciones no se alejaban de lo que plantean los expertos en el tema, por si, se comprende que la oralidad no es solo la voz o la palabra hablada sino que con ello trae un conjunto de componentes que la acompañan, que permeados por la cultura y la sociedad se adquieren unas maneras propias de hablar, de dirigirse, de expresarse, Yunus (1984) relaciona el lenguaje y con ello la oralidad como el producto de la vida comunitaria en la que se toma conciencia de los principios, actos, deseos, necesidades, sentimientos, etc., que se ajustan a las normas, reglas de esa sociedad y cultura que se identifica por unas características propias y específicas en las que las maestras conciben que:

Ese lenguaje es compartido, si la maestra está feliz los niños también lo están dentro del aula, esos gestos que se van compartiendo dan para saber qué le pasa al otro, además los niños pueden jugar y encontrar múltiples sentidos a los gestos (como pensar que está enojado, triste, o está enfermo al ponerse la mano en la mejilla)” (LC)

Lo anterior, como una serie de acciones que constituyen una identidad colectiva que se reconoce de la misma manera.

En los lineamientos lo no verbal se refiere a la forma como los niños y niñas en su primer año de vida se relacionan con el adulto, a ello la maestra hace referencia que:

Primero es la comunicación que tienen los niños, digamos antes de ser verbales esta lo del llanto y allí está la relación de la madre y él bebe, que la mirada, la sonrisa y la interacción que se crea entre ellos, habla que la comunicación no verbal es sin palabras y que se da en los primeros años de vida, dice muchas cosas y yo decía es todo; la postura, los movimientos, el tacto, el llanto, las miradas, y por ejemplo la musicalidad de la voz” (LC).

Al hablar la maestra acerca de la musicalidad de la voz se refiere a unos elementos paralingüísticos que se relacionan con el ritmo y el tono de voz que usa la madre para comunicarse con su hijo.

Ahí por ejemplo puede decirse como las emociones se expresan mediante la corporalidad, las expresiones faciales como cuando una está enojada, la otra persona se da cuenta que está enojada, o que si uno está triste o que si está feliz con el solo hecho de verle la cara uno puede ver lo que la persona está expresando o sintiendo o lo que quiere transmitir” (TG).

En la tarea de escuchar a las maestras y de dialogar con ellas se interpretó que sus concepciones con respecto a la oralidad necesitaban movilizarse, en el sentido de que era necesario volver a sus prácticas, a su rol como maestras de educación inicial para comprender, complementar y reafirmar que la oralidad, no solo es la palabra o lo verbal, sino además que *“lo no verbal antecede a lo verbal y que después se unen”* (LC). Comprendiendo de esta manera, que para los bebés desde un principio de manera natural y por su capacidad física hace uso del



cuerpo, como un instrumento presto para manifestar y expresar sus necesidades, sus sentimientos y emociones que surgen en efecto de las relaciones con las personas y con el medio:

Todas esas cosas que venimos hablando que pasan antes del lenguaje verbal le sumo la importancia que es que los niños pasen a la verbalidad sin dejar atrás lo otro, porque haciendo el informe me daba cuenta de que un niño en mi salón no habla pero es muy participativo porque con su no verbalidad el levanta la mano, sonrío, pinta pero detallando y analizando bien el no habla solo dice tres palabras tete, mamá y papá es el desarrollo de un niño menor de un año, él tiene otra manera de comunicarse y es mediante lo no verbal” (LC).

Entonces se reconoce que lo corporal cumple una función que nunca se desliga de la palabra.

### 7.3.2. La Familia el seno principal de la Oralidad

Respecto a ésta categoría se presentan reflexiones generales que las maestras hacen en torno a la familia en el desarrollo de la oralidad, si bien no constituyen un eje central del proceso de acompañamiento es un aspecto que está presente en el pensamiento de las maestras a la hora de dar cuenta de los procesos de desarrollo del lenguaje de los niños y niñas.

La familia se concibe como algo íntimo, hablar sobre ésta necesita de confianza y seguridad, para las personas la familia tiene una connotación de grandes significados que se unen a la forma de ser y de actuar que de manera implícita se manifiestan en la vida cotidiana, tanto personal como profesional, es así como la familia se convierte en otro de los contextos que aportan en los saberes disciplinares con respecto al desarrollo de la oralidad, para las maestras

titulares no es desconocido que éste entorno es el primer espacio, seno que recibe al niño o niña, y que desde el vientre tiene una relación estrecha con la lengua materna, como el vínculo que permite la relación directa con el mundo; la familia es entonces un apoyo para el desarrollo de la oralidad en la medida en la que la madre y el padre de manera acertada encuentre la forma de involucrarse y de acoplarse en la dinámica de comprender que en el proceso de adquisición de la palabra en los niños y niñas, se necesita de momentos y de acciones que fortalezcan los aprendizajes de grandes significados.

De igual manera la forma en como la madre se dirige al bebé le da pistas sobre el lenguaje, Karmiloff (2005) (citado por SDIS & SED, 2010) le asigna “maternés” a la forma espontánea en la que la madre le habla a su hijo, jugando con la voz, con la entonación destacándose así que *“los rasgos musicales del lenguaje dan tiempo a entender gradualmente los sentidos de la comunicación oral”*.(SDIS & SED, 2010, pág. 119) y en relación a esto se encuentra lo que dice Martínez (2004) sobre el sentido de las palabras, al reconocer como éstas cargan un contenido emocional que demuestra la existencia de un sistema de significados, que en forma dinámica expresa la unidad de los procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo psíquico de los niños.

En efecto, para las maestras el contexto familiar se presenta como un escenario influyente, en la forma como se desarrolla la oralidad a lo largo de su vida, identifican como las experiencias vividas en ese entorno, se reflejan hoy en día en sus concepciones sobre la oralidad, destacándose un concepto que inevitablemente está ligado a la subjetividad de la persona; los comportamientos del seno familiar, las creencias y las costumbres del mismo *“La palabra era invalidada, solo se podía hablar cuando mi abuela me daba la palabra (...) No nos dejaban*

*preguntar, nos decían escuche el cuento” (IG)<sup>5</sup>. Se presentan en la vida adulta comouna condición que repercute en la forma y la manera de expresarse.*

### 7.3.3. La Cultura permea las concepciones de Oralidad de las maestras

En el inicio de la propuesta se parte con un conversatorio con el propósito de conocer las experiencias de las maestras titulares en torno a la oralidad, de ese encuentro se rescataron algunos saberes que se denotan como disciplinares, puesto que se instauran en las maestras como concepciones fuertemente arraigadas a sus creencias y posturas desde la cultura y que tienen una total validez en su trabajo y formación profesional, porque para las maestras la cultura se convierte en el medio que repercute en el desarrollo de la oralidad, que como necesidad y resultado de la comunicación surge de manera inevitable y que además se centra en la representación de la misma por parte de los niños y niñas. *“La oralidad es una representación de la cultura, por eso muestra cómo es que esa cultura funciona” (LC)*

De ahí que, los niños y niñas al interactuar en ese contexto cultural vayan descifrando como funciona y qué papel juegan ellos en éste, es así como también ese contexto se convierte en el medio que permite el desarrollo de la oralidad - componente del lenguaje, que para Vygotsky (1934, pág. 14) (citado por Ruiz U. 2005) es el resultado de los procesos de socialización y de la interacción con el medio, que fácilmente se relaciona con el hecho de que la oralidad se desarrolla de la misma manera, en la cultura, y que según el análisis por parte de las maestras al

---

<sup>5</sup> Iris Góngora: Licenciada en pedagogía infantil. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2 años de experiencia en el trabajo con primera infancia en el HIJAN. Actualmente maestra titular Infancia 2b.

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, en la dimensión comunicativa dice que:

Cuando el niño está pequeño, no se trata de que está aprendiendo a hablar, sino que está accediendo a una cultura, al mundo (...) y que acceder al lenguaje no depende de los niños, es una capacidad humana, pero no depende del esfuerzo individual sino de una cultura, de las experiencias y del ambiente social que lo rodea” (LC)<sup>6</sup>

Por lo anterior, las maestras titulares rescatan la validez y mantienen una postura en la que establecen que la cultura es un medio que afecta muy acertadamente en la vida de todos los niños y niñas, pues la relación directa del niño con la cultura le permite comenzar un proceso en el que accede a conceptos, significados y representaciones simbólicas que surgen al tiempo en el que *“la interacción permite la abstracción de pensamientos y sentimientos haciendo uso de contenidos y símbolos que son de la cultura y que uno los va adquiriendo para poder expresarse con los demás. (IG),* y como en conjunto a esa interacción, la oralidad se convierte en un canal y en una aliada para el desarrollo de esos procesos, (Jaimes & Rodríguez, 1997) menciona que la oralidad es una forma de producción simbólica y una cualidad de la práctica humana que le permite a los niños y niñas establecer relaciones intersubjetivas que lo llevan a elaborar sus propios significados.

Para las maestras la forma de ser y pensar en el mundo se relaciona y se arraiga a lo que inevitablemente le ha ofrecido su entorno, *“Uno carga una cultura, una cultura que tiene unos rasgos y eso va marcando toda una educación que uno le va dando a los niños, a pesar de que en su discurso diga todo lo contrario, pero lo otro es más fuerte” (LC).* Y que aunque esas

---

<sup>6</sup> Luz Contreras: Licenciada en pedagogía infantil. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 4 años de experiencia en el HIJAN como maestra y en el proyecto Fiesta de la Lectura. (Durante el proyecto) Maestra titular Infancia 2 a.

formas se transformen por la formación profesional y también por la exploración de otros contextos en la diversidad de significados, la cultura tiene una carga fuerte y repercute en el desarrollo de la oralidad, llenándola de discursos que influyen unos sobre otros, sin ser fácil su transformación.

#### 7.3.4. Contexto Educativo, la Oralidad presente en todos los momentos

Ahora bien, dentro del contexto educativo la oralidad se relaciona con la palabra del niño, las maestras conciben la idea de que ésta se desarrolla de manera espontánea en los momentos cotidianos, las rutinas: la bienvenida, desayuno, almuerzo, onces, el juego libre e intencionado, la resolución de conflictos, la asamblea, lectura de cuentos, las canciones etc., *“aprovecho las canciones como forma comunicación, de aprender y de interpretar unas realidades a partir de lo que se vive”*(DL)<sup>7</sup>. Todo ello como experiencias que se les brinda a los niños y niñas como la manera de descubrir y de relacionarse, y para las maestras como la oportunidad de observar, analizar y transformar las estrategias pedagógicas en pro de fortalecer sus saberes disciplinares.

Aunque es evidente que en el HIJAN el trabajo sobre la oralidad no es del todo intencionado, las maestras reconocen que la oralidad surge en las acciones pedagógicas y se hace presente en el aula, cuando los niños y niñas hablan, se comunican entre pares y con la maestra:

---

<sup>7</sup> Daniela López: Licenciada en educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional. 1 año de experiencia en el trabajo con primera infancia en el HIJAN. (Durante el proyecto) Maestra titular Preescolar 1

Pues yo no he hecho tan consiente eso, yo no he pensado primero hablas tú y luego tú y respétense la palabra, no la verdad no, es más ni siquiera me había puesto a pensar que procesos hago yo, como para darle prioridad a la palabra, obvio que sí se necesita, yo siempre pregunto “que te pasa, no llores dime, háblame” pues porque me gusta que me exprese lo que pasa, pero hacerlo así como tan consiente no; al contrario, pienso que a veces caigo como en esas conductas tradicionalistas que a veces se pierde la palabra del otro”. (IG).

El permitir al niño y niña que se exprese permite que la maestra escuche con audaz atención lo que sucede en el aula, lo que dicen y lo que hacen ellos y ellas.

Así mismo en la realización de las acciones pedagógicas las maestras relacionan que el desarrollo de la oralidad está centrado en escuchar al niño, en disponer de algunos elementos para que sea él el que de la iniciativa y proponga una comunicación ya sea verbal o no verbal, “*A través de la lectura de imágenes, de sentarse y ver qué pasa, entonces digamos sentar los niños y pasarles los libros, las revistas o ese tipo de cosas que desencadenan algún pensamiento que uno no necesariamente está dirigiendo todo el tiempo*”. (DL). Siendo estas acciones las que permiten que el niño comience la construcción de ideas, opiniones y discursos que se hacen diversos como lo dice Bajtín (1985, pág. 98) (citado por Morales & Bojacá, 2002), que a partir del tiempo, el espacio y el acompañamiento de las maestras en el campo educativo, se fortalecen.

Se evidencia entonces la importancia de compartir esas construcciones que progresan en la medida en que se enriquecen, demostrando que lo que cada uno tiene por decir y que quiere compartir, tiene importancia y debe ser reconocido por las maestras, quienes a su vez se sitúan en el papel de escucha, comprensión y aceptación de los discursos que traen los niños y niñas de sus casas y que son soporte del éxito de la socialización en el mundo, con sus pares y con los adultos; la maestra por lo anterior debe pensar en su acción dentro del aula; Pérez y Roa (2010,

pág. 30) mencionan la importancia de diseñar situaciones didácticas que tengan en cuenta los contextos en el que cada uno de los niños y niñas participan de diferentes prácticas orales, tomando la narración y el diálogo como los principales géneros discursivos que la educación inicial puede ir desarrollando en la escuela para el progreso del desarrollo de la oralidad puesto que se presentan como la posibilidad de compartir y manifestar sus intereses y sus necesidades. Rescatándose que los discursos de los niños y niñas evidentemente cambian, en la medida en que se comparte en asambleas, diálogos y en momentos amenos que surjan en el aula para contar historias y recuerdos que para los niños están llenas de sentimientos y sentido emocional.

De ahí que las maestras transformen sus saberes disciplinares con respecto a la oralidad, al observarla, pensarla y reflexionarla de manera que sea planeada y que además de ello sea tomada de manera consiente en aula.

Las maestras reconocen la importancia de su voz, de la fuerza y lo que implica ésta para los niños y niñas, como el aprender a escuchar hace parte de la oralidad y el juego con esa voz ayuda a comprender el modo, las pausas, los tiempos para hablar:

Los cuentos, cuando leo cambio la tonalidad de la voz, al principio no era consiente, pero ahora sé porque es literario, poético, sé que hay una relación afectiva, no hablo normal porque sé que todo va más allá, entonces la voz también tiene que ir más allá” (LC)

Jaimes y Rodríguez (1997) afirman que los procesos de oralidad promueven procesos de autorregulación y con ello la reflexión y la autoevaluación, las maestras comparten ésta reflexión teórica:

Se permite la palabra, pero si hay momento que el silencio reina, digamos en la medida en que tú quieres cierto respeto tienes que darlo, entonces no podemos hablar todos al tiempo, tu intervienes y otros también, porque no nos vamos a entender y es un desgaste que no tiene ningún sentido”. (DL)

Lo anterior con el fin de que los niños y niñas identifiquen que hay turnos para hablar y otros para escuchar en el aula, esto implica que:

El adulto puede parar y escuchar y uno dice espera yo hablo y ahora hablas tu pero entre los niños no es así, el que quiera escucha y el que no, no. Entonces aquí decía que es como un proceso, es que la comunicación verbal es en doble vía, hay un escuchante y un hablante y eso se da si hay un interés y una comprensión, si yo estoy hablando contigo y no me estas comprendiendo nada, no hay comunicación así haya una interlocución” (IG)

En este caso las maestras pueden brindar ricas experiencias para el desarrollo del lenguaje oral, para los niños y niñas el poder expresar lo que descubren se convierte en grandes conquistas, como lo dice Pérez y Roa (2010, pág. 29), la voz se convierte en una construcción para la participación en la vida social en la que el niño o niña no solo se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo sino que reconoce al otro, comprende que su palabra tiene lugar que es escuchada, valorada y tenida en cuenta.



## 8. Conclusiones

Se evidencia que aún se configura dentro de la escuela unas concepciones que se centran solo en las experiencias cotidianas, y no en la formación teórico-conceptual recibida; pero también se entiende que en la labor del docente no se debe desconocer que son las prácticas que a diario suceden en el aula con los niños y niñas las que realmente fortalecen el saber de los maestros y maestras, puesto que son esas experiencias las que conllevan a observar, analizar, solucionar, planificar y reflexionar situaciones que se muestran como resultado de problemas y situaciones reales del contexto en el que se esté trabajando, la manera como se reflejan y se asumen éstas concepciones determinan el enriquecimiento de las prácticas que aunque se consideren cotidianas siempre tendrán una transformación como en el trabajo pedagógico con los niños y niñas en torno a la oralidad.

A través del proceso de acompañamiento, las maestras reconocen que el saber del maestro es cambiante, que se compone de las experiencias de vida tanto personales como profesionales, de manera individual y colectiva; que es un saber que está en constante crecimiento, el cual se transforma y se adapta de acuerdo a las necesidades del contexto educativo. De igual manera, se comprende que los saberes también se pueden construir en conjunto, en donde cada persona aporta, y al tiempo recoge o toma lo que los demás comparten de sus comprensiones y aprendizajes, Díaz, (2001) citado por (Díaz Quero, 2005) mencionan como los saberes son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

De ahí que los maestros y maestras transformen sus prácticas a partir de una planeación más pensada asumiendo el por qué y para qué de sus intervenciones, visibilizando que la oralidad en primera infancia es más que un desarrollo natural y espontáneo, que como lo dice Sánchez (2008) esta se presenta como una oportunidad para los niños y niñas de dominar diversos componentes de la lengua oral entre esos lo no verbal, lo paraverbal y enunciativo, todo esto es posible potenciar por medio de experiencias significativas y enriquecidas que se les ofrecen. En ese orden de ideas, es importante que el maestro o maestra genere espacios y situaciones que involucren a los niños y niñas; la literatura, la música, las canciones, la exploración de objetos, los juegos y más, se promueven como valiosas experiencias que aportan al desarrollo de la oralidad; dentro de ésta no solo se debe tener en cuenta la palabra como representación más próxima a la comunicación e interacción, sino que además se le debe dar relevancia a los elementos corporales y gestuales que se incorporan en esa necesidad de comunicar.

Para los niños y niñas el poder expresar lo que descubren se convierte en grandes conquistas, reflejando sus potencialidades e identificándose como un sujeto con muchas posibilidades para descubrir el mundo a través de la oralidad. En éste sentido, se hace necesario que los maestros y maestras mediante una observación minuciosa, identifiquen y den valor a los progresos de los niños y niñas, y que algunas experiencias por mínimas que parezcan promueven su desarrollo, siendo esto último el fin de la educación inicial, siendo que reconocer todos los progresos tanto en el aula como en otros espacios hace que se visibilice, se le de significado y se comprenda el sentido, a la forma como los niños y niñas interpretan todo lo que se les presenta, y así mismo a entender la transformación que le dan a cada una de sus acciones en el diario vivir, convirtiéndose esto para cada uno de ellos en una conquista inacabable en interacción con el mundo que llena a su vida de goce y grandes triunfos.

Para finalizar dentro del desarrollo de este proyecto se le asigna un valor de alto grado al proceso de acompañamiento, puesto que de este surge la interacción de un conjunto de saberes en la oralidad que se complementan para ser llevados a la práctica profesional en el trabajo con los niños y niñas y que en ese tiempo de acompañamiento se transforman y se hacen cambios que afectan y revuelven de manera positiva perspectivas y concepciones que conllevan de manera personal a generar una cantidad de interrogantes que solo a partir de un interés subjetivo se busca respuestas no solo en el aula con los niños y niñas sino además en la investigación de referentes conceptuales que fortalecen su trabajo en el quehacer docente.

### **8.1. Limitaciones.**

En el acompañamiento no siempre resultan algunas situaciones como uno quisiera, las dificultades pasan, y aunque uno debe estar siempre preparado con plan b siendo creativo y asertivo con las decisiones, hay cosas que no se pueden impedir y que es importante tener en cuenta en cuanto se realicen nuevos procesos de acompañamiento; **el tiempo y espacio** fue una de las dificultades por las que atravesó el proceso, ya que la extensa jornada y los tiempos establecidos a veces impedían los encuentros o los limitaban reduciendo las acciones pedagógicas, y constantemente tenían que estar terceras personas cumpliendo con las responsabilidades de las maestras participantes; otra dificultad muy importante fue el **retiro de dos maestras**, de tres con las que iniciamos el proceso, del HIJAN siendo interrumpido el proceso, viéndose afectado en tanto se desarrollaba el trabajo pedagógico con los niños y niñas,

y además su propio saber ya no sería de completa conformidad. Aunque el trabajo de reflexión y análisis que se realizó con la maestra con la que finalizamos fue riquísimo y gratificante, se hizo necesario el poder escuchar la reflexión de las otras maestras (hasta el momento en el que estuvieron) para así compartirlo y hacer algo más colectivo; por otro lado, en los talleres desarrollados también evidenciamos **grupos grandes, espacios pequeños** en donde se tuvo que hacer un reajuste en las planeaciones siguientes, y reflexionar acerca de éste tipo de sucesos que no se piensan a veces, pero que pasan y además, afectan para el propicio desarrollo de los procesos.

Fueron muchas las cosas a las que tuvimos que acoplarnos, es difícil en ese momento ajustarse a las condiciones, pero hoy comprendemos que dentro del desarrollo de un proyecto debemos estar atentas a todos los cambios y dificultades que se nos presenten, la paciencia es una virtud que mantiene la tranquilidad y la armonía de cualquier grupo de trabajo. Con respecto al trabajo de acompañamiento e intervención con los niños es importante resaltar como se hace necesario hacer dentro de un proceso el ciclo completo. Por otro lado, aunque dos de las maestras se fueron en diferentes tiempos, podemos quedar con la gratificación de que los saberes que nos compartieron y compartieron entre ellas no se quedarán ahí, sino que trascenderán en la reflexión y la voz se pasará a otros maestros.

## **8.2. Proyecciones.**

El aporte final fue muy importante, y una de las maestras comentó sobre él, la decisión e interés por continuar fortaleciendo su saber disciplinar, formándose permanentemente acerca de temas

tan importantes para la primera infancia cómo este. Dice: *“Me aporto en el sentido que me dejo una inquietud y depende de mí si yo la alimento con eso o no, si yo tengo una inquietud e insisto (...) entonces voy a leer para encarretarme, que seguramente me voy a encarretar”* (IG).

Finaliza reconociendo la importancia de éstos grupos de aprendizaje colaborativo, y dando cuenta de su transformación y proyecciones respecto a su proyecto de vida personal y profesional, motivada por el proceso de acompañamiento:

(...) Con estos y otros elementos abordados en el acompañamiento, inicio mi proceso en el aula de clase para ser consciente de mis palabras, ya que trabajo para la infancia, con la infancia y ellos son los que cargan con las palabras que les digo, desde allí, surge mi proyecto de aula, con un interés profundo por mejorar mi calidad de vida y la de los niños y niñas que comparten conmigo este proceso. Para mí como ser humano y como maestra, estoy en ese proceso de concientizar mis palabras y mis acciones para continuar en el camino de la pedagogía, enseñanza y cuidado de la infancia (IG)

## **9. Anexos**

### **9.1. Anexo 1**

Fase 3: Momento 5. *Escrito Final de Reflexión maestra titular Daniela López*

#### **LA ORALIDAD COMO UNA FORMA DE TRANSFORMAR LA REALIDAD**

##### **SUBJETIVA**

**Educadora infantil: Daniela Moreno López**

##### **UPN**

No es un secreto que el mundo está directamente relacionado con la oralidad y que es partir de ella que se le asigna a la realidad un significado común e individual, que repercute directamente en la forma en que nos relacionamos con los demás.

Por ello la palabra hace parte del diario vivir, del discurso elaborado y de los pequeños diálogos que se establecen en momentos de intercambio subjetivo entre pares de igual o diversa edad, pero que a veces se desmerita por usarse en todo lugar y momento; así mismo la reflexión a veces se hace presente cuando el día finaliza y logramos tener algo de tiempo para revisar lo ocurrido a lo largo de la jornada y en ocasiones dicha reflexión se queda allí, en ese lugar a veces incomprensible llamado cerebro.

Cuando hablamos por primera vez de oralidad en los conversatorios de retroalimentación, realizados por las estudiantes de la universidad pedagógica nacional y maestras acompañantes y mediadoras de nuestras aulas, se suscitaron muchas dudas, a las que con el transcurrir paulatino de los días pudimos ponerle una base sólida cuyo fundamento era la premisa de que la palabra tiene poder y que todo lo que se relaciona con ella produce un impacto directo sobre quienes nos rodean y que allí radicaba la importancia de hacer consiente su valor en todo lugar y momento, escuchándonos cuando pronunciábamos cualquier palabra, dialogando y realizando a su vez construcciones individuales y colectivas que nos permitieron cambiar el “chip” y darle a la palabra la importancia que implícitamente tiene desde la conciencia de la misma.

La perspectiva a partir de aquella construcción colectiva, es la siguiente: El mundo está hecho de palabras, la palabra moviliza la acción, las masas, los sentimientos, transforma vidas, encausa la emoción y amortigua el dolor de las heridas.

Somos lo que el pensamiento transmite mediante la palabra, producto de las relaciones establecidas por medio de ella y fruto de la experiencia de vida que es única e intransferible en cada ser, no seríamos sin el otro y ese otro tampoco tendría razón sin un interlocutor.

La palabra es entonces movilizadora de ideas grandes y pequeñas, que deben estar en el aula no solo por parte de los maestros sino también de los microcosmos que están en ellas, seres de luz, llamados niños y niñas, voces válidas que deben ser escuchadas para facilitar procesos de pensamiento más profundos que se basen en la experiencia más que en lo conceptual, en primera medida, para lograr ampliar su visión de mundo desde sus dudas y juegos; sabiendo que todo lo que les digamos quedará como una impronta en su cerebro para el resto de su vida.

Razón por la cual la responsabilidad de escucharnos al hablar es altísima, ya que nos dirigimos a seres que nos ven como un referente que les facilita la interacción en primera instancia, que puede brindarles un sinfín de mundos que enlazados potencialicen su ser desde el respeto por la diferencia y amor por quien se encuentra alrededor, la palabra te hace ser y hacer, por lo que de ti depende como quieras inmortalizarte en el recuerdo de quienes te circundan.

## **9.2. Anexo 2**

Fase 3: Momento 5. *Escrito Final de Reflexión maestra titular Iris Góngora*

### **Ser Consciente De Lo Que Digo**

Al escuchar la palabra oralidad, lo primero que se me vino a la mente fue el lenguaje, esta relación fue inmediata, tanto así, que empecé a relacionarlo con los procesos de lenguaje tradicionales en mi familia; pues no estaba tan lejos de esa definición, puesto que la familia es muy importante en la oralidad como primeros posibilitadores del lenguaje, pero al leer la propuesta de las estudiantes, que me invitan a hacer un acompañamiento pedagógico en torno a la oralidad en primera infancia, entiendo que la oralidad es la capacidad que se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explícita, y comprendo que es la palabra como tal, dirigida a alguien.

Desde esta perspectiva empiezo a pensar en hacer consciente la palabra y asumir la importancia de esta al ser dirigida a otro, claro, porque en este proceso, también pude ver que



cuando se hace consciente la palabra, se hace consciente la acción y eso nos permite tener una mejor relación con la sociedad y con nosotros mismos.

Con estos y otros elementos abordados en el acompañamiento, inicio mi proceso en el aula de clase para ser consciente de mis palabras, ya que trabajo para la infancia, con la infancia y ellos son los que cargan con las palabras que les digo, desde allí, surge mi proyecto de aula, con un interés profundo por mejorar mi calidad de vida y la de los niños y niñas que comparten conmigo este proceso.

Entonces, surge la idea del proyecto de aula llamado “QUE SE OIGA MI VOZ” que va más allá de ser escuchado, este va encaminado a la importancia de lo que digo, como lo digo y a quien se lo digo, en este caso, la palabra de los niños (as) dirigida a los padres y la palabra de los padres dirigida a los niños (as) por medio de cuentos contados y canciones.

Desde esta perspectiva busco realizar diversos procesos orales, donde la voz del niño y de la familia en general se oiga, utilizando como herramienta principal el cuento leído, el cuento contado y el cuento cantado, y que esa palabra que va dirigida a otra persona tenga un sentido sanador, que de compañía, afecto, respeto y se consoliden vínculos afectivos.

Será un proceso muy íntimo donde padres familiares e hijos tendrán un encuentro generador de afecto, de bienestar y unión familiar.

Para mí como ser humano y como maestra, estoy en ese proceso de concientizar mis palabras y mis acciones para continuar en el camino de la pedagogía, enseñanza y cuidado de la infancia.

Un total y profundo agradecimiento a Tania Getial, Yuli Ibagué y Samantha Suarez por darme la oportunidad de conocer las prácticas orales que tengo y por supuesto por permitirme hacer este acompañamiento que fue, es y será parte importante de mi quehacer pedagógico y sobre todo de mi formación como ser humano.

**Iris Marly Góngora**

**Pedagoga Infantil.**

## 10. Bibliografía

- Abril, F. L. (1997). *El asesoramiento como proceso de interacción comunicativa*. ISBN.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 13 pág.
- Ávila, R. (2005). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Baena, L. A. (1989). Lingüística y significación. *Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 7 pág.
- Battista, B. Q. (2005). *Los talleres en educación infantil - espacios de crecimiento*.
- Borda, J. I. (2012). *PENSAR, HACER Y VIVIR LA ORALIDAD Experiencias compartidas por maestras de educación inicial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Borghi, B. Q. (2005). *Los talleres en educación infantil - espacios de crecimiento*.
- Botía, A. B. (1992). *LA FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA: EL PROCESO DE ASESORAMIENTO. Apartado: Principios de procedimiento*. .
- Calsamiglia, B. H., & Tusón, V. A. (2001). *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*. España: Editorial Ariel, S.A.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*.
- Cardona, M. (20 de Septiembre de 1999). Los fundamentos de la enunciación: de la semiótica del círculo de Viena a los procesos de la significación en Baena. *Enunciación*, 6 pág. . Obtenido de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2424/3350>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1990). *La Investigación de la enseñanza Profesores y Alumnos*. Madrid, Paidós.
- Derrida, J. (1985). *Letter to a Japanese friend. En Derrida and Differance*. .
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Elliot, J. &. (1994). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Fandiño, G. (2010). *Acompañando a Innovar*. Bogotá: Universidad Nacional Bogotá, Colombia.
- FUNDALI. (2013). *Proyecto Educativo Institucional. Fundación para el desarrollo alimentario*. Bogotá.
- Gutiérrez, R. Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana*, 16 pág.

- Hargreaves, D. (1996). *Teacher Training Agency Lecture Entitled "Teaching as a Research-Based Profession"*.
- Jaimes, G., & Rodríguez, L. L. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva discursiva y cultural. *Enunciación*.
- Kemmis, S. (1998). *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. En R. Á. Penagos, *La Investigación Acción Pedagógica* (pág. 2). Jour Social Issues.
- Marcelo, C., & López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*.
- Martínez, M. F. (2004). *Lenguaje oral*. Pueblo y educación.
- Mercado. Ruth, M. (2002). *Los Saberes Docentes como Construcción Social: La Enseñanza Centrada en los Niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Miretti, M. L. (2003). *La lengua oral en la educación inicial*. Argentina: Homo sapiens ediciones.
- Morales, V. R., & Bojacá, B. B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?; Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Muñoz, J. F. (2000). *Caracterización del componente investigativo en la formación de Licenciados de las Universidades públicas de Colombia*. Medellín.
- Navarro, P. (s.f.). *Un hermoso observatorio de la oralidad: los géneros de textos institucionalizados, 2013. 16 de Agosto 2014.* .
- Olmedilla, J. M. (1997). *Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada*.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. M., & Roa, C. C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.
- Ruiz, B. U. (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en clase*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Ruiz, U. (2002). La construcción de la lengua oral. *Aula de infantil*.
- Sampieri, R. H. (1997). *Metodología de la Investigación* . México DF.
- Sanchez, S. (5 de Septiembre de 2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: Estudio de casos*. Obtenido de La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: Estudio de casos: <http://bucserver01.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1563/TesisSSR.pdf?sequence=1>
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

- SDIS & SED. (2010). *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá DC.
- Secretaría de Integración Social; Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia en el distrito. Bogotá DC.
- Sierra, M. L., Zuluaga, Z. P., Rincón, C. M., & Lozano, I. (2009). El acompañamiento: fase importante en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje. 143-170.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. 240: Narcea Ediciones.
- Yunus, D. (1984). Progreso social y sociolingüística. *Revista internacional de ciencias sociales, la interacción por medio del lenguaje, Investigaciones sociolingüísticas, estudios de caso y aplicaciones*.