

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ORALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE TRANSICIÓN
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MATEO SEDE MARISCAL SUCRE**

**MARISELA GARCÍA BOHÓRQUEZ
MARÍA VICTORIA JUNCO ALONSO
ADRIANA LÓPEZ VANEGAS
MARÍA CRISTINA MORA PEÑALOZA**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2018**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ORALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE TRANSICIÓN
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MATEO SEDE MARISCAL SUCRE**

**MARISELA GARCÍA BOHÓRQUEZ
MARÍA VICTORIA JUNCO ALONSO
ADRIANA LÓPEZ VANEGAS
MARÍA CRISTINA MORA PEÑALOZA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**ASESORAS
MG. ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO
MG. CRISTINA ÁLVAREZ VARGAS**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2018**

Contenido

Resumen Analítico Estructurado -RAE-	iii
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Pregunta orientadora.....	4
1.3. Objetivo general	4
1.4. Objetivos específicos.....	4
1.5. Caracterización del contexto	5
SEGUNDA PARTE. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
2.1. Práctica pedagógica.....	7
2.2. Oralidad	10
TERCERA PARTE. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	14
3.1. Práctica Pedagógica.....	14
3.2. La oralidad	17
3.2.1. <i>La oralidad en el ámbito educativo.</i>	19
CUARTA PARTE. METODOLOGÍA	21
4.1. Enfoque y tipo de investigación	21
4.2. Técnica - instrumentos de investigación.....	25
4.2.1. <i>Observación Participante</i>	25
4.2.2. <i>La Entrevista a profundidad</i>	28
4.2.3. <i>Participantes en la investigación. Descripción del perfil.</i>	30
4.2.4. <i>Perfil de las Docentes</i>	30
4.2.5. <i>Matrices de análisis</i>	32
QUINTA PARTE. HALLAZGOS Y RESULTADOS	37
Hallazgos	37

Resultados	38
<i>La voz de los niños y niñas en el aula</i>	38
<i>Planeación con sentido pedagógico</i>	40
<i>Acciones pedagógicas que construyen</i>	42
SEXTA PARTE. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	49
Proyecciones.....	50
REFERENCIAS	52

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	28
Tabla 2	29
Tabla 3	32
Tabla 4	34
Tabla 5	35

Resumen Analítico Estructurado -RAE-

Información general del documento

TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de maestría/tesis de maestría

TIPO DE IMPRESIÓN: Digital

NIVEL DE CIRCULACIÓN: Público

TÍTULO: Prácticas pedagógicas de oralidad en niños y niñas de transición de la Institución Educativa San Mateo.

AUTORAS: Marisela García Bohórquez, María Victoria Junco Alonso, Adriana López Vanegas, María Cristina Mora Peñaloza.

ASESORAS: Alejandra Dalila Rico Molano / Cristina Álvarez Vargas

PUBLICACIÓN: Bogotá, 11 septiembre, 2018, 62 páginas.

UNIDAD PATROCINANTE: Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Línea de investigación: **Pedagogía, ciencia y espiritualidad.**

MODALIDAD: Metodología a distancia en modalidad de investigación

PALABRAS CLAVES: Estrategias – Oralidad – Práctica – Saberes – Transición.

Descripción del proyecto (Documento)

El proyecto de investigación va encaminado a identificar las prácticas pedagógicas que fomentan el desarrollo de la oralidad, reconociendo en el quehacer docente las intencionalidades y saberes que los orientan, para finalmente, resaltar estas acciones pedagógicas que estimulen este aspecto. El grupo investigador desarrolló su proyecto con el equipo docente de los tres grados de transición de la jornada tarde en la Institución Educativa San mateo sede Mariscal Sucre, ubicada en el municipio de Soacha Cundinamarca. Se observó que el desarrollo de la oralidad es poco relevante.

METODOLOGÍA

El proyecto está enmarcado en el enfoque de la investigación cualitativa, para lo cual se citó a Creswell (1994), este enfoque permite interpretar la realidad conforme al significado que los participantes le asignan, a través de la narración de la historia contada desde el punto de vista de los protagonistas, para recopilar y valorar información, y realizar el análisis de los datos para diseñar una estructuración coherente de los resultados obtenidos.

Se determinó emplear el método biográfico narrativo ya que mediante éste se busca rescatar las voces de los sujetos que participan en la investigación, Para el desarrollo del trabajo de campo se tuvo en cuenta la técnica de la observación participante y la entrevista a profundidad, para ello, el instrumento a utilizar fue el diario de campo y el guion de entrevista, con el fin de obtener una información detallada para su revisión y análisis.

Contenido

Definición del problema, estado de la cuestión, referentes teóricos y conceptuales, referentes metodológicos, hallazgos y resultados, conclusiones y proyecciones.

Conclusiones

La oralidad es un elemento fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas.

La institución Educativa da muestra de logros interesantes frente al desarrollo de la oralidad, aunque no hay una intencionalidad directa.

Se identificaron y destacaron estrategias pedagógicas empleadas para el fortalecimiento de las competencias y habilidades del pensamiento.

Fuentes Del Documento

Barrera, O., y Martínez, Y. (2016). *Pedagogías de la oralidad en contextos de aprendizaje de la primera infancia*. Cartagena: Corporación Universitaria Rafael Núñez. Recuperado de

<http://siacurn.app.curnvirtual.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/894/PEDAGOG%C3%8DAS%20DE%20LA%20ORALIDAD%20EN%20LOS%20CONTEXTOS%20DE%20APRENDIZAJE%20DE%20LA%20PRIMERA%20INFANCIA.pdf?sequence=1>

Bruner, J. (1983). *El habla del niño, cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/366016329/Bruner-Jerome-El-Habla-Del-Nino-Cognicion-Y-Desarrollo-Humano>

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1997). *La investigación biográfica–narrativa*. En educación. Guía para indagar en el campo. Serie Materiales Auxiliares de Clase/Investigación, núm. 3. Edita: Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf

Desimone, p (2007). *Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizaje de los párvulos, en el 2° nivel de transición de la educación parvularia, en la comuna de Curicó*, VII región: Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025006>

Jaimes, G., y Rodríguez, M. (1997). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_08_30-38-el-desarrollo-de-la-oralidad.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje transición*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>

Pérez, M. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf

INTRODUCCIÓN

La escuela es un escenario propicio para potencializar el desarrollo de la oralidad, sin embargo, este aspecto es poco relevante para algunos docentes puesto que prima el cumplimiento del currículo establecido en la institución. Razón por la cual el proyecto de investigación va encaminado a identificar las prácticas pedagógicas que fomentan el desarrollo de la oralidad, reconociendo en el quehacer docente las intencionalidades y saberes que los orientan, para resaltar las acciones pedagógicas que estimulan este aspecto. El proyecto se desarrolló durante 2 años con el equipo docente de los tres grados de transición de la jornada tarde en la Institución Educativa San Mateo sede Mariscal Sucre, ubicada en el municipio de Soacha Cundinamarca.

Realizado el rastreo de trabajos investigativos se determinó que es poco común encontrar investigaciones enfocados al análisis del quehacer docente en beneficio del desarrollo de la oralidad en los niños y niñas de grado transición específicamente, así mismo, la oralidad es vista como el hecho de hablar, por lo cual, se ve limitada a la participación del estudiante en la clase, desconociendo los alcances y bondades que este aspecto aporta a la formación integral de los educandos, sobre todo en esta edad, donde se tiene como principio que todos los niños son comunicadores activos por naturaleza.

Desde la investigación se determinó abordar dos categorías de análisis, la práctica pedagógica y la oralidad. Para lo cual se empleó el método cualitativo con un enfoque biográfico narrativo, empleando las técnicas, observación participante y la entrevista a profundidad, se diseñó y aplicó un formato de diario de campo y la guía de la entrevista. Con la información recolectada se realizó el proceso de análisis a través de la aplicación de tres matrices, partiendo de la asignación de códigos, la agrupación de los mismos en relación con las categorías y los objetivos propuestos, arrojando como conclusión que las docentes participantes llevan al aula algunas estrategias pedagógicas que estimulan el desarrollo de la oralidad, pero sin ninguna intencionalidad; ya que no es un criterio propuesto desde el Proyecto Educativo Institucional. Estas estrategias fueron identificadas y analizadas para darlas a conocer. También, se determinó la importancia de vincular

la oralidad como un eje transversal en el desarrollo de los niños y niñas de transición; y, finalmente, la necesidad de buscar las intencionalidades y saberes que orienten este tipo de prácticas en los docentes, puesto que la investigación mostró que las bases teóricas que emplean a la hora de la planeación y ejecución de sus clases son las directrices que emana el Ministerio de Educación Nacional y lo que se plantea desde el plan de estudios institucional.

En el primer capítulo, describe la definición del problema que dio origen a la pregunta orientadora, de allí se partió para la formulación del objetivo general y los objetivos específicos, se finaliza este capítulo con la caracterización del contexto. En el segundo capítulo, se encuentra el estado de la cuestión, que muestra el rastreo de investigaciones hechas en torno a las categorías definidas en el proyecto: práctica pedagógica y oralidad. En el tercer capítulo, se halla el referente conceptual, donde se abordan aspectos relacionados con el marco legal, la práctica pedagógica y la oralidad. El cuarto capítulo, detalla los referentes metodológicos que incluye elementos como el enfoque, tipo de investigación, técnicas e instrumentos empleados, la descripción del perfil de los participantes y el modelo de matrices de análisis. El quinto capítulo, contiene los hallazgos y resultados producto del análisis de la información recolectada: y, el sexto capítulo, muestran las conclusiones y proyecciones.

PRIMERA PARTE. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La educación preescolar está encaminada hacia el desarrollo integral del niño desde sus dimensiones, principios de participación y lúdica, teniendo como punto de partida los pilares del conocimiento; son muchos los avances, investigaciones y aportes que con el paso de los años se han consolidado y le han dado mayor relevancia al primer nivel de la educación formal, como se evidencia en el documento denominado *series de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial*. (MEN, 2014). Sin embargo, desde nuestra experiencia docente podemos observar que los maestros continúan llevando al aula prácticas pedagógicas que pese a que aportan y forman a los educandos no van a la par con los procesos de socialización, intereses y saberes que traen de casa los niños y niñas de transición.

En el quehacer pedagógico se desarrollan acciones básicamente memorísticas y cognitivas que son elementales frente a lo que significa el desarrollo integral del niño. Ante esto, los Derechos Básicos de Aprendizaje de transición, desarrollados recientemente por el MEN (2016) propone que “las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad” (p.5). Siendo ésta una norma del Ministerio de Educación Nacional para ser implementada en las instituciones se evidencia que este aspecto está siendo relegado; por lo tanto, se considera que la escuela debe resignificar la oralidad como elemento fundamental en el desarrollo de los niños y niñas ya que esta habilidad es transversal en todas las dimensiones.

En la práctica pedagógica el rol del maestro, en algunos casos se aleja de la razón de ser de un docente de vocación. Según Villanueva (1993) el acontecer cotidiano de la escuela muestra que existe cierta distancia entre los objetivos institucionales y su realidad, ya que la mayoría de los docentes tienden a idealizar varias prácticas pedagógicas que no son llevadas al aula” (p 104). Mostrando así una brecha entre la teoría y la práctica. La descripción anterior nos invita a reconocer

la urgencia de articular estos dos aspectos por medio de estrategias pedagógicas, debido a que han pasado a ser poco efectivas para responder a los intereses y necesidades de la infancia.

De esta manera, la escuela es uno de los escenarios para potencializar la oralidad en los niños y las niñas, sin embargo, en la realidad institucional se observa que el desarrollo de la misma es poco relevante, pese a que juega un papel importante para un proceso integral además, se evidencia en el aula de clase que algunos estudiantes muestran dificultades para expresar emociones y sentimientos, comunicar ideas y hacer aportes coherentes frente a diversos temas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos importante ahondar en estas problemáticas y vemos necesario investigar sobre la manera cómo las prácticas pedagógicas estimulan el desarrollo de la oralidad en los estudiantes de transición.

1.2. Pregunta orientadora

¿Cómo la práctica pedagógica fomenta el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas de transición?

1.3. Objetivo general

Identificar las prácticas pedagógicas que fomentan el desarrollo de la oralidad en los niños y las niñas de transición de la Institución Educativa San Mateo Sede Mariscal Sucre.

1.4. Objetivos específicos

Indagar por las prácticas pedagógicas sobre oralidad implementadas por los docentes de transición.
Reconocer en las experiencias de los docentes las intencionalidades y saberes que los orientan para desarrollar la oralidad en los niños y niñas de transición.

Destacar las estrategias pedagógicas empleadas por las docentes para estimular la oralidad en los niños y niñas de transición.

1.5. Caracterización del contexto

La investigación se desarrolla en la institución educativa San Mateo que se encuentra localizada en la comuna 5 del municipio de Soacha Cundinamarca. El colegio cuenta con dos sedes, la principal, que brinda tres jornadas y atiende educandos de grado tercero a once y la sede Mariscal Sucre que atiende en sus dos jornadas aproximadamente a 720 niños de edades entre 5 y 8 años, que corresponden a los grados preescolar, primero y segundo, es decir, según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la fase uno o de sensibilización. Esta sede tiene 20 docentes y una coordinadora para las dos jornadas, es aquí donde se desarrolla el proyecto, en los grados transición de la jornada tarde, el cual está conformado por tres grupos, que son denominados como grados ceros; ya que solo se cuenta con un grado del nivel preescolar, los cuales están distribuidos así: cero uno, docente Marisela García Bohórquez, cero dos con su directora de curso Deya Armida Linares Mahecha y cero tres a cargo de la profesora Miriam Lucy Baquero Bohórquez, las tres maestras son licenciadas en preescolar y cuentan con especializaciones en diferentes áreas.

Cada uno de los grados cuenta con 30 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 4 y 6 años, la mayoría está vivenciando su primer encuentro con la escuela, son pocos los que han estado vinculados con hogares comunitarios, los demás, estaban en casa a cuidado de sus familias o particulares. Se caracterizan por ser alegres, respetuosos, colaboradores, solidarios, curiosos, tiernos, manifiestan en su cotidianidad algunos valores que traen de casa, muestran agrado por el desarrollo de actividades lúdicas y artísticas, sus intereses son el juego y la diversión, están en una etapa de socialización propicia para el descubrimiento de habilidades y competencias.

A nivel socioeconómico, las familias de estos niños y niñas se ubican en los estratos 1 y 2, son personas que en su gran mayoría se dedican al comercio en el sector, a desarrollar trabajos relacionados con servicios generales o trabajan por días en casas de familia. Proviene en mayor proporción de familia de tipo nuclear, otros son de familias extendidas y el restante son de familias monoparentales y en cada grado se encuentra un niño que está a cargo de una madre sustituta asignada por el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, al igual que un estudiante con necesidades educativas especiales. En cuanto al compromiso institucional, los padres de familia

muestran interés por el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, se vinculan a las diferentes actividades que organiza el colegio, son colaboradores y respetuosos con todos los miembros de la comunidad educativa.

SEGUNDA PARTE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A Continuación, se presenta el abordaje de las categorías de análisis como son *la práctica pedagógica* y *la oralidad en transición*. Se hace necesario profundizar en cada una de ellas para lo cual se realizó el respectivo rastreo enmarcado en investigaciones desarrolladas a partir de 1997 al 2016, elaboradas y orientadas por universidades cuyo enfoque es la educación del niño y la niña de preescolar, al respecto se encontraron investigaciones desarrolladas en Colombia y México.

2.1. Práctica pedagógica

De acuerdo con el rastreo de estudios, se pudo evidenciar que las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas son limitadas en el nivel de transición. Para iniciar, Chavarria (2016) realizó una investigación que estudió las prácticas pedagógicas desarrolladas por las maestras en la institución durante el 2014; analizando el quehacer de cada una de las docentes, sus características, las diferencias entre ellas y a su vez, las distintas formas en que una misma profesora aborda ciertas temáticas, tratando de identificar los distintos métodos o corrientes pedagógicas empleadas para establecer cuál predomina en la institución. De igual forma, se indagó por la aplicabilidad de los lineamientos institucionales y nacionales del nivel preescolar, sin dejar de lado la observación del papel que desempeñan los niños y niñas dentro del proceso.

La autora consideró dos aspectos que justifican su investigación, por un lado, el proceso evolutivo que ha vivenciado la educación preescolar, resaltando los planteamientos legales que la rigen; y, por otro lado, los vacíos en las prácticas empleadas por las maestras. Sin duda alguna esta reflexión contribuye al enriquecimiento de la labor docente, de igual manera, mostró las pautas que están direccionando el rumbo de la educación en este nivel.

La conclusión a la que llegó la autora es que predominan las prácticas tradicionales, lo cual es evidenciado al analizar el papel que desempeñan los niños y niñas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, un rol pasivo y receptivo. Otro aspecto importante es que se debe fortalecer el plan de aula y los diarios de clase, también, queda claro que prima las exigencias institucionales, sobre

los intereses de los estudiantes y las necesidades de los grados. Es de resaltar que se encontraron algunas características del enfoque constructivista, lo cual apunta a que ese modelo puede ser implementado, ya que se aprecia en las maestras receptividad y disposición frente a la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

Para complementar esta disertación, Ramos (2016) en su informe de investigación de maestría, quien aclara que este trabajo hace parte de un macroproyecto adelantado desde el 2013 en tres departamentos de Colombia: Cauca, Valle del Cauca y Huila, el cual tuvo como objetivo la comprensión de las prácticas pedagógicas de maestras de transición, a partir del reconocimiento de la vivencia del espacio en el salón de clase. Este se refiere específicamente, al departamento del Huila.

El investigador analizó que no es posible desconocer la importancia de los espacios en la práctica pedagógica, a su vez, se ratificó que sobre estos dos conceptos recae una tendencia tradicionalista donde el maestro ejerce una postura de poder y el estudiante asume un rol pasivo, predominando la relación control-obediencia. Se resalta en las docentes el carácter afectivo que establecen con sus educandos, ya que pese a que prima la disciplina y las normas para mantener el orden, de una forma implícita están reforzando los valores y recalcan la necesidad de transformar los espacios educativos como estrategia para dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no se puede quedar la investigación en lo que piensan los maestros sobre el tema, es fundamental tener en cuenta las opiniones de los niños, los padres de familia y comunidad en general, se hace énfasis en la urgencia de propiciar espacios de interacción, diálogo y enriquecimiento pedagógico entre los docentes para mejorar sus prácticas.

Se han encontrado investigaciones acerca de actividades pedagógicas empleadas por docentes de transición para fomentar el desarrollo del lenguaje oral. Castañeda (2014) en su estudio, encontró que en la escuela la oralidad está siendo restringida y analizó las actividades pedagógicas que implementan las docentes del grado transición para promover el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas. Las estrategias desarrolladas se enmarcan en lo lúdico, lo artístico y la expresión en todas sus formas.

Rodríguez, Rodríguez y Santamaría (2014) pertenecientes al grupo de investigación de comunicación de la Universidad Pedagógica Nacional, identificaron la ausencia en el contexto investigativo a nivel nacional de un trabajo sistemático y riguroso desde la perspectiva pedagógica, en torno al desarrollo de la oralidad en niñas y niños menores de 5 años. El desarrollo de su investigación permitió reconocer la importancia de la participación en proyectos de investigación y la pertinencia que articula este proceso investigativo con la práctica pedagógica. En el campo de la comunicación, tiene varios análisis que evidencian que la oralidad debe ser enmarcada en un ambiente de intencionalidad, entre las estrategias encontradas está la asamblea y el trabajo por rincones lúdicos, “donde pueden ser vistas como actividades provocadoras, que da pie a la organización del trabajo pedagógico” (p. 46). Estos aportes interesan a nuestra investigación ya que encontramos que la práctica pedagógica es un agente que promueve la participación, es intencional y favorece la oralidad.

De otro lado, Barrera y Martínez (2016) hacen referencia a la práctica pedagógica como el “escenario donde el docente se dedica a la enseñanza y apropiación de su oficio como maestro” (p. 29). En la práctica el docente se forma constantemente, actualiza sus conocimientos y asume ciertos compromisos éticos, postula alternativas pedagógicas y didácticas en procura de abrir nuevos espacios de aprendizajes. Por lo tanto, determinó que no se han realizado investigaciones que centren sus intereses en revisar el desarrollo de la oralidad en la primera infancia, encontró trabajos sobre estimulación de lenguaje comprensivo y expresivo y como incentivar la lectura y oralidad en la educación inicial.

Aunque las investigaciones anteriormente señaladas se han dedicado al tema del lenguaje, no se han realizado estudios específicos en analizar el tema de las acciones pedagógicas para favorecer la oralidad en la primera infancia.

2.2. Oralidad

Nuestra práctica pedagógica nos direcciona al análisis de la oralidad como un elemento innato en el desarrollo del niño, ya que son comunicadores activos, sin embargo, es necesario resaltar que el primer contacto que el niño y la niña tienen con el lenguaje es en la familia, el cual se va fortaleciendo de manera espontánea cuando los padres hablan al bebé, desde allí, van interiorizando una serie de códigos que le permiten entender y hacerse entender cuando necesita algo o quiere expresar una idea, así como lo refiere Jaimes y Rodríguez (1997) “la experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño, porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes” (p 30). De esa manera, se va relacionando con su entorno familiar y el contexto en el cual vive. Esta capacidad que van adquiriendo los niños y niñas de comunicarse, depende en gran medida de la forma como se relacionan en el hogar con sus padres y hermanos, en algunos casos no se tiene este acompañamiento, por lo cual, es necesario reforzarlo en la escuela.

De acuerdo a la investigación de Cortes (2014) quién buscó reflexionar sobre la importancia de vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje para fortalecer la oralidad en la primera infancia, ya que observó que se le da más relevancia a la escritura y la lectura, dejando de lado la oralidad, porque los niños llegan con un lenguaje propio que han ido adquiriendo en su contexto familiar y social y que en el aula de clases se evidencia que los estudiantes son poco fluidos, con ideas elementales, poco argumentativos y escaso vocabulario.

El trabajo inició con un diagnóstico sobre el lenguaje oral de los estudiantes a través de una serie de actividades relacionadas con los componentes de la lengua. De acuerdo a los resultados que obtuvo implementó una secuencia didáctica a través de un proyecto de aula llamado *jugamos con los cuentos*, partiendo de los intereses de los niños y las niñas. Cortés (2014) afirma que

Se hace necesario desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que potencien y desarrollen la expresión oral desde la primera infancia pues el lenguaje oral es un elemento sumamente valioso para el ser humano por cuanto que le ayuda a comprender el mundo y le permite desenvolverse de manera competente en los diferentes ámbitos de la vida. (p.16)

Finalmente, concluyó que sí es posible estimular la oralidad ya que se evidencian avances significativos en la forma de comunicarse claramente, incrementan su vocabulario y mejoran pronunciación. En consecuencia, estas habilidades se desarrollaron debido a que el educador incorpora situaciones didácticas que contribuyen a potenciar esta habilidad en los estudiantes.

De otro lado, la investigación de González (2011) plantea la manera como las docentes posibilitan los procesos de desarrollo de la oralidad en los niños y brindar herramientas útiles para nuevas investigaciones relacionadas con el lenguaje. “Por tal motivo, es prioritario dar una mirada a la práctica docente al interior del aula ya que es donde se pueden permitir las primeras demostraciones orales, actitudinales y mentales de los estudiantes” (p 14). Esto con el fin de tomar medidas a nivel profesional y mejorar la práctica docente.

Asimismo, en este proyecto observaron a dos maestras de diferentes áreas del conocimiento, para conocer las situaciones que mejoran la oralidad dentro del aula; se realizaron 7 registros filmicos y a la par, diligenciaron en un diario de campo, por un periodo de cinco meses; luego, entrevistaron a las docentes y analizaron las diversas situaciones que utilizaron en su didáctica para propiciar la oralidad. Lograron establecer criterios positivos de las clases y darse cuenta que la práctica se toma desde el punto de vista de cada maestro, mientras, una docente daba la libertad para expresarse, la otra los condicionaba y daba la palabra cuando ella lo considerara pertinente. El análisis con las docentes fue fructífero ya que examinaron su quehacer, para establecer elementos positivos y aspectos a mejorar para encaminar y fortalecer la habilidad de la oralidad en los estudiantes.

En la investigación de Pineda (2007) se analizó que en la educación preescolar se trabaja la metodología tradicional basada en la transmisión de conocimientos, dejando de lado los intereses de los niños y niñas, ya que se hace mayor énfasis en los contenidos que se deben impartir a los

estudiantes. Con su estudio intentó proponer en las instituciones una enseñanza con una metodología novedosa e impactante que favorezca el lenguaje oral en los niños de preescolar. Por ende, sugiere una didáctica basada en cuentos infantiles donde se plantea un problema para resolver mediante la utilización del lenguaje oral en forma individual o grupal. Como lo afirma Pineda (2007) “la investigación pretende una participación de los niños y niñas, al escuchar y respetar las opiniones de los demás y al encontrar en grupo la solución a los problemas planteados, promoviendo así el aprendizaje cooperativo” (p. 4). La investigadora concluyó que se mejoraron los procesos comunicativos, expresaron aceptación o rechazo por ideas generadas, hubo participación de forma fluida en sus expresiones orales, buscaron respuestas, se logró que gradualmente aprendieran a escuchar y ser escuchados.

A continuación, Pureco (2015) desarrolló su investigación partiendo de un diagnóstico realizado en dos grados de preescolar, donde evidenció dificultades en cuanto al lenguaje oral en el aula, debido a la falta de estímulo para potencializar esta habilidad. Por esta razón, diseñó una propuesta de intervención sobre estrategias didácticas para desarrollar las habilidades comunicativas en los niños, teniendo en cuenta que “la escuela propicia el enriquecimiento del habla y repercute en el desarrollo de sus capacidades cognitivas con la participación sistemática en la que los niños se expresan oralmente.” (p 61) Concluyó que hubo avances significativos en el uso del lenguaje oral al igual que en el de sus aprendizajes.

Siguiendo con el rastreo sobre la temática se analizó la investigación realizada por Reyes y Barrera (2016) en donde se pretendió dar respuesta al interrogante “¿Cómo favorecer el desarrollo de la oralidad formal en niños de edad preescolar a través del uso de la explicación mediante talleres pedagógicos que pueden adelantar los docentes, para comprender y resignificar la importancia que tiene el desarrollo de la oralidad en los primeros años de escolaridad?” (p. 9) Esta pregunta nos invita a examinar el papel como docentes en la etapa en que el niño inicia su escolaridad y por ende, el fortalecimiento de todas sus habilidades.

Estos investigadores tomaron como grupos focalizados a dos instituciones educativas distritales, iniciando con una encuesta dirigida a docentes sobre la oralidad, propusieron como estrategia de intervención el taller pedagógico, donde sugieren plantear un objetivo comunicativo y un objetivo

de aprendizaje favoreciendo el avance progresivo de la oralidad desde el uso de la explicación mediante el habla informal, proponen un plan de intervención con cinco grupos de estudiantes de cada institución educativa, se construyen talleres integrando contenidos temáticos planteados para favorecer la oralidad formal a través de actividades variadas como la conversación informal, descripciones, obras de teatro entre otras, permitiendo así, la interacción con la realidad en la cual estamos inmersos. Esta estrategia permitió que en los niños se fortaleciera este aspecto.

La tesis de Cardozo y Chicue (2011) quienes iniciaron su estudio luego de evidenciar dificultades en la expresión oral debido a la timidez de los niños a la hora de participar en clase, bajo tono de voz, la inadecuada articulación y vocalización de algunos fonemas, al igual que la falta de desarrollo kinésico. Los autores plantearon como pregunta de investigación ¿cómo desarrollar la expresión oral a través de los títeres como estrategia metodológica? Para dar respuesta a este interrogante iniciaron la fase de talleres de capacitación para mejorar estos aspectos. Este trabajo reconoció la oralidad como parte fundamental en la vida de cada individuo, a partir de lo social, escolar y familiar. Los resultados obtenidos fueron favorables debido a las estrategias aplicadas.

Clausurando este abordaje encontramos que estas investigaciones resaltan puntos en común; dado que muestran estrategias, talleres y actividades que estimulan la oralidad en los niños y niñas de preescolar. Referente a la práctica pedagógica, se concluye que está enmarcada en un modelo tradicional. La oralidad por su parte se encuentra en un ámbito cerrado ya que el trabajo de aula se centra en procesos de lectura y escritura. Este ejercicio dinamiza y direcciona nuestra investigación ya que no es claro el hilo conductor en la relación práctica pedagógica y oralidad, todo ha quedado en la ejecución de actividades aisladas, que dificultan la progresividad y articulación con el desarrollo integral de los niños.

TERCERA PARTE. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Abordamos el siguiente capítulo desde las categorías prácticas pedagógicas y oralidad, tomadas en el estado de la cuestión, reuniendo un conjunto de elementos conceptuales.

3.1. Práctica Pedagógica

Este trabajo define como eje central las prácticas pedagógicas, lo cual suscita una serie de interrogantes frente a los términos que a este se adhieren: formas de enseñanza, modalidades pedagógicas, prácticas educativas, estrategias de aprendizaje o acción pedagógica. Conceptos que cotidianamente podrían connotar lo mismo pero que requieren de un análisis más profundo, en consecuencia,

Las prácticas pedagógicas aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y más específicamente al interior de la sala de clases. Estos procesos se relacionan con la gestión de la calidad en el uso de metodologías y procedimientos didácticos como así también con la calidad de los resultados. Se constituyen en escenarios sustantivos donde se tensionan diferentes dimensiones: la organización de la enseñanza, los saberes pedagógicos, las competencias profesionales y el trabajo docente. Dimensiones que se entrecruzan otorgando un sentido particular a la práctica pedagógica en el nivel como conjunto de acciones pedagógicas intencionadas, planificadas y organizadas previamente, que llevan a cabo las educadoras, en diferentes escenarios para desarrollar, monitorear y evaluar el cumplimiento de los propósitos del proceso de enseñanza – aprendizaje. (Desimone, 2007, s.p)

Es claro que el maestro asume un rol protagónico en este aspecto, su quehacer, formación, su capacidad de planear y llevar al contexto escolar diferentes estrategias metodológicas, su accionar frente a las circunstancias que se puedan presentar y las relaciones que establece consigo mismo, con los demás y con su entorno. Este proceso está inmerso en casi todos los ámbitos del ser humano, desde que nace un niño está expuesto a dejarse formar por sus padres, quienes recurren a diversas

formas del lenguaje para comunicarse y se establece una relación de respuesta a través de la expresión corporal. Esto muestra que siempre en nuestro contexto hay agentes que imparten diferentes tipos de educación. Desimone (2007) resalta ciertos elementos que inciden en las prácticas pedagógicas

- 1) La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje. Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos;
- 2) Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad;
- 3) Los Procedimientos de Evaluación. Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje y retroalimentar su acción pedagógica; y,
- 4) La Responsabilidad Profesional. Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. (s.p)

Cuando el docente toma como base para su práctica pedagógica el conjunto de los elementos descritos anteriormente por el autor, se podría considerar que su labor se convierte en una herramienta que transforma el modo de pensar de los estudiantes y les permite actuar en medio de su contexto. Entonces, se hace necesario tener docentes que realmente comprendan el sentido de la educación, donde no se transmita sólo un conocimiento sino se active en cada estudiante el sentido crítico y creativo, donde hagan sus aportes y den a conocer sus puntos de vista, un estudiante curioso, que en medio de la exploración y la búsqueda se encuentre con nuevos horizontes que le ayuden a ser activo y participativo en temas que le llamen la atención.

Para Desimone (2007) la función del docente implica una serie de roles,

Planificación del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje: Dominio del diseño y elaboración de estrategias de intervención pedagógicas específicas. Capacidad para planificar actividades en virtud del logro de los aprendizajes esperados. Claridad conceptual y argumentativa para definir e identificar el modelo

curricular adecuado a su grupo y contexto. Creación de material didáctico: Capacidad para elaborar material didáctico adecuado a los requerimientos de las actividades planificadas y de los aprendizajes esperados”. (s.p)

Estos criterios intervienen a la hora de definir la práctica pedagógica, debido a que toma fuerza la creatividad y habilidad del docente tanto en el diseño e implementación de las estrategias como de la ambientación y elaboración del material apropiado para motivar a sus educandos y enriquecer el proceso, cabe resaltar que en algunas de las instituciones el maestro no cuenta con este tipo de recursos y por ende, es de valorar su compromiso ético y profesional para la construcción propia de los recursos que tiene a su alcance.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional plantea para la educación inicial y preescolar tres propósitos esenciales que promueven que los niños y niñas sean protagonistas de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo diariamente por sus docentes

Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. (MEN, 2017, p.17)

Estos principios constituyeron la base para la construcción de los desempeños básicos de aprendizaje de transición, ya que, vinculan criterios como la integralidad de las dimensiones del desarrollo de los niños y niñas y la realidad de su entorno, estableciendo ejes de articulación que conllevan a direccionar las prácticas pedagógicas hacia la estimulación de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, partiendo de sus intereses y necesidades con el fin de obtener resultados exitosos en los procesos, y de esta forma, fomentar la interacción social, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. Para asumir este reto se propone el trabajo por proyectos que

Supone escuchar a los niños/as de la clase, descubrir lo que les interesa y motiva a partir de lo que ya saben, para llegar a lo que quieren saber, a través de esta metodología se sugiere que el maestro/asuma el rol de ayuda y guía a los niños y niñas direccionándolos a pensar y a investigar, creando constantemente en el aula situaciones que les estimule a tomar decisiones, analizar, reflexionar, debatir, contrastar, buscar información, etc. (Revista temas para la educación, 2012, p.1)

Esta estrategia surge de las preguntas espontáneas que hacen los niños y las niñas o que son promovidas por el docente cuando organiza, planea y ejecuta experiencias pedagógicas. En el documento *bases curriculares para la educación inicial y preescolar* del Ministerio de Educación Nacional (2017) define que

Los proyectos de aula y de investigación son un proceso colectivo que se van estructurando a través de la indagación, el planteamiento de soluciones a las preguntas y los problemas que surgen en el conocimiento del mundo. El proyecto de aula teje las vivencias y aprendizajes de los niños y las niñas que subyacen a esta experiencia; el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio están presentes durante su desarrollo. (pp. 155-156).

De este modo, las prácticas pedagógicas deben ser acordes a los proyectos pedagógicos de aula que emergen desde el interior del aula y que trascienden a los diferentes contextos favoreciendo la interacción y la participación de la comunidad educativa.

3.2. La oralidad

Esta categoría es relevante en los fundamentos teóricos que orientan el preescolar, sin embargo, al interior del aula es poco tenida en cuenta, ya que el maestro debe cumplir con otros requerimientos institucionales. De ahí, la necesidad de profundizar este aspecto, Bruner (1983) considera que

El desarrollo el lenguaje, entonces, incluye la intervención de dos personas. El niño no se encuentra con el lenguaje de grado o por fuerza; éste está modelado para hacer que la interacción comunicativa sea

efectiva y armónica. Si es que hay un mecanismo de adquisición del lenguaje, la entrada a este no es una avalancha de lenguaje armado, sino una estructura altamente interactiva, como ya hemos hecho notar con anterioridad, delineada por un sistema de apoyo de adquisición de lenguaje adulto. (p. 41)

Se establece de esta manera que la oralidad es fundamental en el proceso comunicativo, esta es una característica de los seres humanos, que desarrolla funciones a nivel comunicativo, social y cognitivo. El lenguaje constituye una herramienta que le permite expresar sus ideas y emociones por medio de la palabra, propiciando un aprendizaje más provechoso y agradable, que se va organizando en un sistema para realizar una representación de su contexto y así mismo, hacer uso de este como lo afirma Pérez (2010) “el lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del docente.” (p. 29).

El estudiante adquiere diversas habilidades que le permiten familiarizarse con el lenguaje oral y su uso, para ello, el docente genera situaciones para dar la palabra y tienen en cuenta la forma de exteriorizar pensamientos, emociones y saberes. De esta manera, el niño y la niña ponen en práctica lo que ha venido aprendiendo y así, van transformando su lenguaje oral, el cual es ampliado a través de las rondas infantiles, cuentos, retahílas, poemas y otros; de esta manera, el camino hacia la oralidad va siendo significativo y eficaz ya que responde a los intereses que tiene el niño en esta etapa. Como lo afirma Pérez (2010)

En esos espacios comenzamos a construir nuestra voz para participar de la vida social mucho antes de llegar a la escuela, hasta el punto de que en muchos casos se piensa que cuando los niños llegan a las aulas ya saben hablar, aunque sabemos que los modos de habla formal se aprenden allí, pues implican procesos de reflexión y de control discursivo, así como reconocer las condiciones de la situación concreta de enunciación. (p. 23)

Desde el quehacer pedagógico se brindan espacios lúdicos y recreativos, como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio que lleven a una participación e interacción con sus pares.

Este proceso se va dando a medida que se ven enfrentados a nuevas situaciones, así lo muestra Pérez (2010) “en atención a esa heterogeneidad es que requerimos diseñar situaciones didácticas y proponer unas metas, orientadas desde la idea de sujeto, de país, de sociedad, de ciudadano que queremos formar.” (p.16)

De ahí la necesidad de que la labor docente se oriente por estrategias pedagógicas que apunten a que la oralidad sea el instrumento de expresión y comunicación con su entorno inmediato, sin dejar de lado la implicación que tiene respetar y valorar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

3.2.1. La oralidad en el ámbito educativo.

En el campo educativo hay gran variedad de textos que presentan las características del lenguaje de acuerdo con la edad que se tenga, aunque estos varían según los autores. Un referente a nivel nacional son los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) enmarcados por el Ministerio de Educación Nacional, que permite a las niñas y los niños ir construyendo un sistema de estudio a través de las interacciones que establecen consigo mismo y los otros, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos. Uno de los propósitos es que “las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.” (p.5)

Las manifestaciones del aprendizaje de este propósito se evidencian en experiencias y ambientes significativos donde se tienen en cuenta los intereses y las singularidades de contexto que el docente debe tener presente al momento de planear. A continuación, se relacionan los DBA orientados al fortalecimiento de la oralidad

Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal. Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral. Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos. -Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas. (MEN, 2016, p.14, 15)

Cada derecho básico de aprendizaje especifica las acciones que evidencian su aprendizaje en los niños y niñas, siendo éste un apoyo curricular para del docente. Continuando con esta perspectiva del trabajo en el aula, Pérez y Roa (2010) exponen que

Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo, (...).que los niños construyan una voz implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, etcétera) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela. (p.90)

Esta afirmación resulta pertinente frente al rol docente en la labor pedagógica de motivar, permitir y brindar espacios a los niños y niñas para la construcción de su propia voz y de las interacciones con el otro dentro y fuera de la institución. A través del recorrido por los diferentes autores se pudo establecer parámetros claros y aportes significativos que conllevan a la apropiación de conceptos pertinentes con respecto a las categorías establecidas.

CUARTA PARTE. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque y tipo de investigación

Nuestro proyecto está enmarcado en la perspectiva cualitativa, al respecto, Creswell (1994) considera que la investigación cualitativa es un “proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural.” (p.13)

Esta perspectiva permite a los investigadores analizar situaciones cotidianas en diferentes contextos, buscando interpretar la realidad conforme al significado que los participantes le asignan, implica incorporarse en el entorno y explorar las experiencias, el lenguaje, los significados culturales y las formas de interacción, a través de la narración de la historia contada desde el punto de vista de los protagonistas. Es un proceso riguroso que incluye aspectos como: darle valor a la voz de los participantes; asumir el rol investigador como un compromiso ético; dedicar tiempo; recopilar y valorar gran cantidad de información; y, realizar el análisis de los datos para diseñar una estructuración coherente de los resultados obtenidos. Por consiguiente, este método es apropiado para poder identificar las prácticas pedagógicas que fomentan el desarrollo de la oralidad en los niños y las niñas de transición de la institución educativa San Mateo Sede Mariscal Sucre, debido a que desde nuestro quehacer docente somos partícipes de diferentes formas en el ambiente escolar, y por ende, en la problemática de estudio, además, durante éste proceso se da una interacción constante que repercute en la necesidad de comprender la realidad social de los participantes directos.

La investigación cualitativa busca dar respuesta a los problemas a los que se enfrenta determinado grupo social, tomando como referencia cuestionamientos acerca de para qué, para quién, cómo, qué y dónde se realiza el estudio, a partir de una reflexión analítica que conlleva a una serie de acciones que arrojan un resultado, producto de la interpretación y el estudio minucioso de la información. Para Vasilachis (2006)

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir ubicándolos en el contexto particular en el que se tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la casualidad local. (p.7)

A través de esta investigación se busca analizar y dar sentido a lo que sucede en el contexto escolar, más exactamente en la práctica pedagógica y la manifestación de la realidad circundante con respecto a la oralidad en los niños y niñas de transición. Por lo cual, se toma como eje central al maestro quien asume el rol del sujeto conocido que es determinado por Vasilachis (2006) como

Quién es ese actor participante, su semejanza y diferencia con el investigador, qué y cómo conoce, el valor que tiene su conocimiento, las características de este, qué y cuánto depende de él el conocimiento que produce el investigador, y la medida en que esa producción puede tergiversar los deseos, las expectativas, las esperanzas de ese actor que es, ahora, reconocido como un sujeto primordial del proceso de conocimiento. (p.22)

En este proceso se observará el quehacer pedagógico de las tres docentes de transición de la jornada tarde de la institución mencionada, sus actuaciones en situaciones naturales, aportes frente a escenarios intencionados acordes a los objetivos fijados, las narraciones sobre sus prácticas y experiencias, la forma como el estudiante responde a actividades que se realizan para potenciar las habilidades orales, con el fin de seleccionar y destacar las estrategias que la fortalezcan.

Por otra parte, está el papel del investigador, que toma gran relevancia ya que se involucra, es decir que es un agente activo que desempeña un continuo proceso de observación e interacción con el contexto en el que interviene, alejándose de sus propias concepciones, de sus prejuicios para dar valor a las vivencias del sujeto conocido y construir conocimiento, como lo afirma Bonilla (1996) “el investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como orientan e interpretan sus mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina.” (p.47)

Así mismo se hace mención de la relación de igualdad entre el investigador y el sujeto conocido; ya que el producto de los datos de esa reciprocidad se da las teorías, como lo afirma Vasilachis (2006)

En esta epistemología, que denominamos del sujeto conocido el que conoce abandona el lugar que le confiere el conocimiento científico y que lo separa de aquellos a quienes conoce, y asume otro lugar que lo identifica con ellos, que los hace iguales. Es a partir de esa igualdad que la distancia se acorta, desaparece, y el que conoce se encuentra en su mismidad con aquel que está conociendo. (p.22)

La reflexión que se logra es fruto de la construcción colectiva, del conocimiento de la identidad del ser humano y de la habilidad para conocer los diferentes sujetos que intervienen en la interacción cognoscitiva que se establece en torno a la cuestión objeto de estudio.

Para el tipo de investigación se determinó emplear el método biográfico narrativo con su orientación metodológica, sus supuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad objeto de estudio, ya que mediante éste se busca rescatar las voces de los sujetos que participan en la investigación, dando un significado y sentido a la interacción que hay entre los participantes, reconocer la mediación de los sujetos dentro del proceso que se lleva a cabo y de esta manera, reconstruir, analizar, ampliar el conocimiento de lo que realmente está sucediendo en el ámbito escolar.

A través de este método desde el campo biográfico se busca dar protagonismo a la vida de los maestros, sus intereses, preocupaciones, quehacer diario, esfuerzos, compromiso y sentido de pertenencia, ya que los modos habituales de investigación educativa le han restado valor a la parte personal del profesor, este aspecto ha sido relegado para pasar a ser vistos como agentes promotores de programas externos, silenciando así las voces de los maestros. Lo cual ha generado un profundo desagrado. Desde lo narrativo se pretende captar la riqueza de las experiencias abordando las historias de las vivencias de los participantes, de una manera amplia, con un sentido interesante en la escritura y darla a conocer desde una postura interpretativa que permita ver al maestro como un ser integral. Este proceso se da inicialmente, a través de escenarios de diálogo interactivo, para luego, asignarle un sentido analítico al relato. Frente a ello, Bolívar (1997) considera que

La metodología en sí misma permite «dar la voz» a quienes la tenían negada, a los oprimidos, o hacer historia desde la base. Además, es necesario su empleo en aquellos grupos que no tienen historia escrita

o documental. Dar, comprender y articular las voces de los profesores, como grupo que tradicionalmente ha sido marginado de la investigación educativa, cuando no expropiada la voz, implica entonces una opción política... esta narrativización de la experiencia es el modo como el profesor/a integra su teoría y práctica de la enseñanza. Contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para prefigurar lo que desea hacer/ser. (p. 57)

Para el caso de la investigación en cuestión es pertinente disertar frente a lo que circunscribe la narrativa, vista como un método que emplea como estrategia el análisis y la reconstrucción de vivencias obtenidas a partir de información oral o escrita. Con el fin de profundizar en éste juicio Bolívar (1997) refiere

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que – mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido. Trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, son constitutivos de la configuración narrativa. (p. 61)

Es necesario tener claros los pasos que se afrontan desde una investigación de este tipo, sin dejar de lado que el medio para lograrlo es el uso del diálogo compartido y de la comunicación asertiva que redunda en la construcción recíproca del relato, para ello, Bolívar (1997) considera que

1. El investigador decide un tema a estudiar biográficamente, para lo que formula una demanda a un/os potencial/es narrador/es. Son precisos unos contactos, negociación y aceptación.
2. Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas íntegramente.
3. La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados análisis sobre el material.
4. 4. El proceso finaliza con un informe o publicación (p. 65)

De esta forma, lo concerniente a la elaboración del informe de investigación, que para nuestro caso indaga sobre los aportes de las maestras, frente a las prácticas pedagógicas que emplean para estimular el desarrollo de la oralidad en sus estudiantes, se pretende analizar las situaciones, los escenarios, la información producto de las entrevistas y de las observaciones para interpretarlas y de esta manera, darle significado a sus voces resaltando su labor, haciendo una articulación de lo que se quiere conocer desde lo individual sin dejar de lado lo colectivo, teniendo en cuenta la pertinencia y la coherencia en el relato. Al respecto, Bolívar (1997) considera que

Un informe, que es –a su vez– una particular forma de relato, que será leído (y, tal vez, consensuado), en primer lugar, por el/os narrador/es, y –en segundo lugar– por un público más amplio. Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación. Este es siempre una recreación de la narración del/os informante/s (p. 69)

Por consiguiente, este informe responde a una construcción colectiva, poniendo en escena las voces de los participantes y el equipo investigador, para que sea entendido y se muestre de forma agradable e interesante que logre cautivar la atención del lector y llevarlo a explorar nuevas perspectivas.

4.2. Técnica - instrumentos de investigación

Para el desarrollo del trabajo de campo se tendrá en cuenta la técnica de la observación participante y la entrevista a profundidad, para ello, el instrumento a utilizar será el diario de campo y el guion de entrevista, con el fin de obtener una información detallada para su revisión y análisis.

4.2.1. Observación Participante

La observación participante se usa para designar una estrategia metodológica que implica la obtención y análisis de datos, exige que el investigador se involucre con los participantes de manera activa, generando diferentes tipos de relaciones con el grupo que incluyen impresiones, emociones, puntos de vista, expectativas y se vincule con el contexto que los rodea. Al respecto, Tomás, Campoy y Gomes (2009) afirman que

Se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes... Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación. (p.277)

Es necesario participar en la mayoría de las actividades que se desarrollen al interior de la institución, ser minuciosos y ordenados con el registro de notas, no perder de vista los objetivos de investigación, manejar principios éticos que garanticen la confiabilidad y eficacia de la información y obtener el mayor provecho a los espacios de interacción que se den. Estos son algunos criterios que aportan a la comprensión de lo que implica realizar la observación participante. Así mismo, esta técnica permite al investigador identificar parámetros claros acerca del fenómeno que está investigando, también, le posibilita acercarse a la realidad cultural de los participantes con un rol de actor dentro del proceso, es decir que se involucra en el campo y de esta manera, favorece la interpretación veraz de la información recolectada. Estos aspectos son denominados razones, y los manifiesta Tomás, Campoy y Gomes (2009, p. 278)

Entre las principales razones para utilizar la observación participante destacamos:

Resulta útil en estudios exploratorios, descriptivos y orientados a la generación de interpretaciones teóricas. Cuando se sabe poco del fenómeno a estudiar. Ayuda al investigador a sentir cómo están

organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales. Ayuda al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación. Otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en la cultura, y da credibilidad a las interpretaciones que hace de la observación.

De acuerdo con lo anterior, el investigador se involucra mediante el acercamiento amigable y confiable con los participantes, con el fin de conseguir variedad y veracidad en la información. El trabajo desarrollado en la institución focalizada para la investigación debe ser riguroso, veraz, oportuno y detallado, que permita el contacto recíproco de los actores dentro del proceso, obteniendo coherencia y exactitud en los datos. En último lugar, se habla de registrar la información recolectada de manera adecuada y exacta, lo cual, resulta una tarea sistemática y reflexiva que todo investigador debe tener en cuenta, puesto que se da prioridad al sentido ético y honesto para llevar a cabo un buen trabajo.

Esta observación se da de forma estructurada, teniendo en cuenta las categorías de análisis de la investigación: *práctica pedagógica y oralidad en los niños y niñas de transición*; se registra la información de los sucesos del aula a través del diario de campo que Según Martínez (2007) “es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. El diario de campo permite enriquecer la relación teoría–práctica.” (p. 28)

La investigación permite al grupo generar un ambiente armónico, de empatía y comunicación asertiva entre ellas y con la comunidad educativa, lo cual facilita el proceso de observación de las clases y el registro minucioso en los tres diarios de campo a realizarse: el primero, sobre los semilleros de potenciación; el segundo, sobre una clase cuya temática era el cuento; y, el tercero, sobre ejercicios de memoria y atención, haciendo uso de formato de diario de campo.

A través de este instrumento se hace una descripción detallada de la observación que se realiza de acuerdo con el logro de desempeño, la temática, criterios y la categoría de análisis para llegar a una reflexión que dé respuesta a la pregunta y los objetivos de la investigación. (Ver tabla 1)

Tabla 1

Formato diario de campo

OBJETIVO:			
NOMBRE DEL OBSERVADOR:			
FECHA			
LUGAR:			
TEMA:			
PARTICIPANTE:			
CRITERIOS A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN	ARTICULACIÓN CATEGORIAL

Fuente. Material de la investigación

4.2.2. *La Entrevista a profundidad*

Como técnica de trabajo de investigación la entrevista a profundidad es el medio más útil para recopilar la información requerida, ya que nos permite conocer la realidad que estamos investigando, se tiene una perspectiva directa de los participantes, donde cada acción voluntaria o involuntaria son herramientas para establecer el análisis de la misma, como lo menciona García (s.f.)

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. (p. 6)

Para profundizar, Tomás, Campoy y Gomes (2009) consideran que

En la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas. La entrevista en

profundidad tiene mucho en común con la observación participante, pero se diferencia de ésta en el escenario y situaciones en los que tiene lugar la investigación. Mientras que los observadores participantes realizan sus estudios en situaciones de campos naturales, los entrevistadores realizan lo suyo en situaciones específicamente preparada. Además, el observador participante obtiene una experiencia directa del mundo social, mientras que el entrevistador obtiene esa visión mediante el relato del otro. (p. 288-289)

De esta manera se realizan preguntas previamente diseñadas, enmarcadas en las categorías que se están investigando, a través de ellas se indaga por el quehacer diario de los participantes al interior del aula, mediante un dialogo fluido y ameno, en un ambiente de respeto y asertividad mutua. Se entrevistará a cada una de las docentes participantes de la investigación, contando con espacio y tiempo adecuado para el buen desarrollo de estas.

Tabla 2

Formato de entrevista a profundidad

Este instrumento se utiliza para conocer las posturas que tienen las docentes de grado transición frente a su quehacer pedagógico. Nombre _____ Grado _____
1. ¿Por qué tomó la decisión de ser profesor de preescolar? 2. ¿Desde su experiencia como docente qué transformaciones a nivel de reglamentaciones ha vivenciado en el preescolar? 3. ¿Qué entiende por oralidad? 4. ¿Qué importancia le da usted a la oralidad en sus clases con su grupo de niños y niñas? 5. ¿Qué estrategias utiliza para estimular el desarrollo de la oralidad en sus niños? 6. ¿Cómo integra los intereses de sus estudiantes con el desarrollo de la oralidad en sus clases? 7. ¿Cómo describe el nivel de oralidad que desarrollan sus estudiantes iniciando y finalizando el año escolar? 8. ¿Qué entiende por prácticas pedagógicas?

9. ¿Qué estrategias pedagógicas emplea usted con los estudiantes que no desarrollan un buen nivel de oralidad?
10. ¿Cuáles dimensiones de los niños y niñas considera usted que favorecen el desarrollo de la oralidad?
11. ¿Qué elementos teóricos o documentales toma como referencia para planear sus clases?

Fuente. Material de la investigación

4.2.3. Participantes en la investigación. Descripción del perfil.

Para el desarrollo de nuestra investigación se tendrá en cuenta la participación de las docentes de preescolar de la Institución Educativa San Mateo, sede Mariscal Sucre de la jornada de tarde y sus estudiantes. Este grupo fue seleccionado teniendo en cuenta los siguientes criterios: primero, se seleccionó el nivel de transición, debido a que las docentes que realizan la investigación son licenciadas en preescolar y la maestría está enfocada a la educación inicial; segundo, al hacer análisis del PEI se encontró que hay componentes como el trabajo con los semilleros de potenciación, las pruebas de habilidades, entre otros, que no se desarrollan en ningún colegio del municipio y que son relevantes para el desarrollo de la oralidad en los estudiantes; y, tercero, se eligió la jornada tarde, porque tres integrantes del grupo investigador laboran en la jornada de la mañana, así que cuentan con el tiempo y lugar para aplicar los instrumentos de recolección de información. Son tres grupos de grados ceros, los cuales están distribuidos así, orientadora grado cero 1, quien la denominaremos participante 1; orientadora del grado cero 2, participante 2; y, orientadora del grado cero 3, participante 3. Las tres maestras son licenciadas en preescolar y cuentan con especializaciones en diferentes áreas, son maestras con amplia experiencia, con buena disposición a las estrategias pedagógicas y actividades que se direccionan desde la coordinación institucional.

4.2.4. Perfil de las Docentes

La labor educativa del docente en esta fase denominada de sensibilización conforme a los planteamientos del PEI, debe estar encaminada a orientar un aprendizaje significativo e integral en sus estudiantes, asumiendo un rol de líder mediador que sea capaz de motivar y estimular las habilidades de sus educandos, respetando los ritmos de aprendizajes, integrando los saberes previos e iniciativas de los niños y niñas de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Referente a la participante 1, quien hace parte del equipo investigador, es licenciada en educación infantil y preescolar con especialización, cuenta con 21 años de experiencia en preescolar, primaria y básica secundaria, donde orientó el área de español, también se desempeñó en programas de educación para adultos, fue maestra de escuela rural, posteriormente, fue nombrada mediante el decreto 1278 de junio 19 de 2002, lleva 9 años como profesora de preescolar. Es comprometida con las actividades que planea la institución, hace parte del comité pedagógico, lo cual le permite indagar sobre estrategias y didácticas que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje. Orienta su quehacer en estrategias prácticas que integran la participación de los padres de familia.

La participante 2 es licenciada en educación infantil y preescolar con especialización, cuenta con 22 años de experiencia docente inicialmente, trabajó 15 años en el municipio de Yacopí, Cundinamarca de donde es oriunda; allí, se desempeñó como maestra de escuela rural, posteriormente, se trasladó a municipio de Soacha, donde lleva 7 años laborado como profesora de transición en la institución focalizada. Fue nombrada en el 1996 mediante el decreto 2277 de 1979, afirma que tan pronto logre su pensión se retira para dedicarle tiempo a su familia y cuidar de su salud; ya que por esta situación se le dificulta desenvolverse en algunas actividades, sin embargo, busca apoyo en sus compañeras para dar solución a estas dificultades. Es dada a trabajar en el cuaderno, cumplir con el currículo, muy puntual, ordenada, cordial, cumplida y respetuosa, centra su labor en el trabajo al interior del aula.

La participante 3 es licenciada en básica primaria con especialización en gerencia educativa, fue nombrada mediante el decreto 2277, cuenta con 34 años de experiencia como docente de preescolar, básica primaria, y también, ha desempeñado funciones como coordinadora y directora de escuela. Esta próxima a su retiro ya que desea dedicarse a disfrutar de un merecido descanso

después de haber dedicado la mayor parte de su vida a la educación, se caracteriza por ser diplomática y asertiva en la solución de las dificultades que suelen presentarse en el ambiente escolar, es dada a escuchar y entablar diálogo con sus estudiantes, es descompilada, tranquila y colaboradora, le gusta llevar al aula diferentes estrategias pedagógicas y gusta del trabajo en equipo.

4.2.5. Matrices de análisis

Recolectada la información en las entrevistas y diarios de campo (ver anexos 1-2) se conformaron 3 matrices (ver anexo 3); la primera, tiene que ver con la creación de códigos y selección de párrafos de los datos relacionados con la categoría de análisis. Donde se resaltó la voz de las docentes participantes del proyecto, cada palabra cobró sentido, en cada frase se envuelven tiempos, experiencias y memorias, para ello, se inició con una lectura detallada por párrafos, y así, reconocer la información que era relevante para el proceso de la investigación, en ese momento, se asumió un rol interpretativo, es decir, pensar en el papel del participante, analizar qué nos quiso decir y de esta manera, plasmarlo en la matriz, para asignarle un código que describiera esta información. Se asignaron códigos a lo más relevante de la voz de los participantes, arrojando como resultado la siguiente clasificación (ver tabla 3)

Tabla 3

Resultados. Matriz 1: Creación de códigos y selección de párrafos de los datos relacionados con las categorías de análisis.

CATEGORÍA	CÓDIGOS
Oralidad	Definición de oralidad Características de oralidad en el niño. Vincular los intereses de los niños en el aprendizaje. Desarrollo de la oralidad en los niños. Formas de expresión. Evolución de la oralidad en los niños. La familia propicia la comunicación en los niños. Desarrollo de la oralidad través de la educación artística.

	Participación de los niños en clase.
Practica	Innovación en el aula. Razones para ser docente. Actividades y recursos que estimulan la oralidad en los estudiantes. Articulación de las dimensiones en las diferentes actividades. Metodología del colegio. Satisfacción personal. Definición de las prácticas pedagógicas. Referentes teóricos para la planeación. Vocación docente. Experiencia docente. Visión de los padres en la enseñanza de preescolar. Estrategias pedagógicas que estimulan la oralidad. Respetar los ritmos de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia, según información recolectada.

La segunda matriz hace referencia a los hallazgos por categorías de análisis, donde está la interpretación de las investigadoras de acuerdo a la voz de los participantes, se tuvo en cuenta los objetivos de la investigación, para rescatar lo que había en común de la voz de las participantes, teniendo en cuenta la codificación asignada en la primera matriz; al comparar estas evidencias se fue depurando la información con lo más relevante y afín que se encontró entre los sujetos de la investigación, de acuerdo a esto, se agruparon los códigos similares que nos llevaron a definir los hallazgos. A partir de esta nueva codificación se empezó a realizar la interpretación por parte del equipo investigador. (Ver tabla 4)

Tabla 4

Ejemplo matriz 2: hallazgos por categorías de análisis (interpretación/aportes)

ENTREVISTAS	
PARTICIP. Y CATEG	P1
ORALIDAD	La participante describe características que observa dentro de su aula "Pues que es uno de los niños más activos, el que quiere opinar acerca de todo, quien tiene muy buenas ideas, que aprende con facilidad y expresa lo que él siente, lo que él quiere decir. (características de oralidad en el niño)" / Resalta que tener en cuentas los intereses de los niños favorecen el aprendizaje "Bueno pues, a partir de esos intereses eh se propician en los niños como espacios de diálogos, eh de... que puedan expresar sus opiniones, comentar sus vivencias alrededor del tema que se está tratando, eh y ver cómo en ellos la disposición de escucha y atención mm también teniendo en cuenta que la comunicación y el lenguaje pues son formas de expresión fundamentales en la vida del ser humano que tenemos que ir fomentando en los niños y permitiéndoles su expresión." (vincular los intereses de los niños en el aprendizaje) / No pues digamos que ellos pueden expresar y también de la oralidad a través de gestos de manipular tal vez objetos pueden expresar a través de estos gestos o movimientos. (Formas de expresión) / Finalmente la participante cuenta como ve el avance de los niños durante el año con respecto a la oralidad. "con cantidad de ejercicios que se desarrollan a través del año para mejorar la expresión oral del estudiante al
PRACTICA PEDAGOGICA	serie de actividades con las que favorece el desarrollo de la oralidad y da importancia a las aulas tics "Pues por ejemplo realizando diálogo grupal, actividades de escucha, entonación de cantos, eso ayuda mucho a los niños a desarrollar la oralidad, a veces incorporamos o ampliamos vocabulario, búsqueda de una adecuada pronunciación en todos los niños y niñas que a veces presentan una dificultad en el lenguaje, con lectura de cuentos o imágenes y sobre todo se propician muchas conversaciones sobre los diversos temas o situaciones cotidianas que a diario tenemos en el aula y escucha de material auditivo ahora pues gracias a Dios con las aulas tic tenemos la oportunidad de que los niños puedan eh beneficiarse con bastante material auditivo. explicar, argumentar ideas y opiniones y aportes que nos permitan vincularlo a través de asambleas o conversaciones, formulando interrogantes por medio de la escucha ee y la producción de juego de palabras con rondas con canciones infantiles, con juegos con imágenes, con cuentos pues si son situaciones que se propician para

Fuente. Material de la investigación

Finalmente, la tercera matriz muestra la relación entre la teoría y los hallazgos por categoría, descubriendo puntos de vista entre la voz de las participantes, la realidad analizada y los aportes de expertos en el tema; Desimone (2007), como referente de practica pedagógica y Pérez (2010), en la categoría de oralidad. En este proceso encontramos 3 hallazgos fundamentales; desarrollo de

la oralidad en el aula; organización y planeación del trabajo en el aula y estrategias pedagógicas que estimulan la oralidad en niños y niñas de transición. (Ver tabla 5)

Tabla 5

Ejemplo matriz 3: relación entre la teoría y los hallazgos por categoría

CATEGORÍA: ORALIDAD
HALLAZGO: DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN EL AULA
TEORIAS QUE SOPORTAN LOS HALLAZGOS Como lo afirma Pérez (2010) “el lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues, aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente, sino que implica una orientación por parte del docente” (p. 29). Pérez y Roa exponen que “Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo, (...).que los niños construyan una voz implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, etcétera) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela. (Pérez y Roa, 2010, p.90)
ANÁLISIS TRIANGULAR Según lo planteado por Pérez (2010) se puede evidenciar que las docentes de transición de esta institución están implementando algunas prácticas pedagógicas que estimulan la oralidad en sus estudiantes; esto se da como respuesta a la metodología que maneja el colegio; es decir si se aborda esta temática pero desconocen el impacto y los alcances que se pueden obtener cuando se educa en pro de construir la voz de los niños como estrategia para la interacción no solo en la escuela sino en diferentes contextos sociales.

Fuente. Material de la investigación

Finalizado el análisis de las matrices surgen aspectos relevantes para la investigación acordes a los objetivos fijados; inicialmente, se precisaron códigos conforme a la voz de la participantes, estos se agruparon de acuerdo a los puntos de vista en común, se procedió a unificarlos para establecer los siguientes hallazgos: desarrollo de la oralidad en las clases, organización y planeación del trabajo en el aula y estrategias pedagógicas que estimulan la oralidad en niños y niñas de transición. A partir de éstos se llegó a resultados, en donde se encontró algunas prácticas

pedagógicas que estimulan el desarrollo de este aspecto, aunque de manera indirecta, puesto que no aparece dentro del plan de estudios. Estas estrategias son resaltadas y descritas posteriormente. Por otra parte, se demostró que no hay una intencionalidad, ni unos saberes que orienten las prácticas de las docentes frente al proceso de la oralidad.

Como consecuencia se construyó las conclusiones, tomando como base todo el proceso desarrollado durante estos dos años en la institución, interactuando con docentes, directivos y estudiantes, haciendo un análisis personal, que a la vez, nos involucra como profesionales de la educación y reorienta hacia la modificación del quehacer pedagógico, fortaleciendo los saberes y promoviendo en cada una de las integrantes del equipo la iniciativa para proyectar acciones que redunden en dar a conocer este trabajo investigativo y que genere en los maestros el deseo de ser investigadores, buenos lectores, dinámicos y contemporáneos en su labor.

QUINTA PARTE. HALLAZGOS Y RESULTADOS

Hallazgos

Los hallazgos se ubicaron de acuerdo con las categorías de análisis, el primero, hace referencia a la categoría de oralidad; y los otros dos, se relacionan con la categoría de prácticas pedagógicas. El primer hallazgo denominado *desarrollo de la oralidad en el aula*, da respuesta al primer objetivo de investigación que es indagar por las prácticas pedagógicas sobre oralidad implementadas por las docentes de transición; se encontró que las participantes manejan diferentes concepciones sobre la oralidad, describen características de este concepto presentes en sus estudiantes y acorde a ello, son las prácticas que llevan al aula, de igual forma, dan importancia a los intereses de los niños y niñas para promover el avance del lenguaje oral.

El segundo hallazgo, titulado *organización y planeación del trabajo en el aula* se relaciona con el objetivo planteado acerca de reconocer en las experiencias de los docentes las intencionalidades y saberes que los orientan para desarrollar la oralidad en los educandos, allí, se ve reflejado que las maestras toman como referentes en sus planeadores las directrices que emana el Ministerio de Educación Nacional, como son las dimensiones del saber, los Derechos Básicos de Aprendizaje, los parámetros y formatos establecidos en el plan de estudios. Es decir, se aprecian algunas acciones pedagógicas que estimulan el desarrollo de la oralidad, pero no hay intencionalidades ni saberes que lo direccionen, ya que este aspecto no aparece estipulado en los lineamientos institucionales como un desempeño de aprendizaje.

En cuanto al tercer hallazgo, llamado *estrategias pedagógicas que estimulan la oralidad en niños y niñas de transición* da respuesta al objetivo formulado con respecto a destacar estas estrategias empleadas por las docentes para estimular éste aspecto en los estudiantes, aquí, se desarrolló un trabajo minucioso donde se observó y analizó el quehacer pedagógico de las maestras y se identificaron prácticas y acciones que fortalecen la oralidad y son valiosas para darlas a conocer y compartir con sus pares.

Resultados

La voz de los niños y niñas en el aula

La oralidad en el aula es un aspecto que aporta al proceso de aprendizaje de los niños y niñas, por lo cual, las maestras participantes en la investigación coinciden en hablar sobre la definición y características de la oralidad tomando como referencia lo que evidencian en sus estudiantes *“la oralidad es la capacidad para poder expresarnos frente a los demás, con los niños, es la forma como ellos expresan sus ideas, sentimientos, emociones a través de diferentes formas que acompañan la palabra y le permiten concernir con su entorno... la oralidad es la clave para su desarrollo integral, si el niño se expresa, si el niño habla, si se socializa es gracias a la oralidad, con ella encuentra solución a sus problemas , se podrá relacionar con su entorno”*. (P3)

Otro factor relevante es vincular los intereses de los niños en el aprendizaje, teniendo en cuenta sus gustos, necesidades e inquietudes lo cual se hace visible en la voz de una de las participantes *“a partir de esos intereses eh se propician en los niños como espacios de diálogos... que puedan expresar sus opiniones, comentar sus vivencias alrededor del tema que se está tratando... ellos hablan de lo que conocen de lo que les gusta”* (P2)

Por otra parte, hacen mención de los avances en la oralidad que se puede apreciar en los niños al finalizar su año escolar, ya que al inicio son bastante tímidos, poco expresivos y a medida que se va trabajando con ellos se genera confianza y con la implementación de diferentes estrategias pedagógicas se ven progresos significativos, los cuales generan complacencia en las docentes. Así lo manifiestan una de las docentes, *“el niño describe que ve luego el niño va a decir que piensa va a llegar el momento en el que él va a formular preguntas y las preguntas que formula un niño cuando se ha hecho todo el proceso a los diez meses son preguntas coherentes y preguntas acertadas que tiene mucha lógica”* (P3)

Ante las afirmaciones anteriores se puede argumentar que la visión de la oralidad que manejan las docentes está ubicada en dos perspectivas, por un lado, la postura de dos de las participantes, la cual es amplia y determina la oralidad como el medio para que los educandos se relacionen en

diferentes contextos y situaciones, tomando decisiones, afrontando las dificultades que se pueden presentar en el aula, siendo comunicadores de emociones y sentimientos, haciendo aportes y ampliando su vocabulario. Este proceso va acompañado de estrategias pedagógicas que favorecen un ambiente propicio para que los estudiantes inicien la integración de los saberes previos que traen de casa con los conocimientos que va construyendo en la escuela. Por otra parte, se encuentra la concepción de la participante P1, quien asume este aspecto como algo natural, que hace referencia a la capacidad que tienen todos los seres humanos de comunicarse de forma verbal para transmitir información, entendida esta como sentimientos, deseos y costumbres. Incluye algunas características que determinan a un niño con buena oralidad como son *“es uno de los niños más activos, el que quiere opinar acerca de todo, es quien tiene muy buenas ideas, que aprende con facilidad y expresa lo que él siente, lo que él quiere decir”*. (P1) Menciona la innovación en sus prácticas como una herramienta fundamental para fortalecer la oralidad. Sin embargo, al observar la clase se pudo establecer que su metodología está enmarcada en el seguimiento de instrucciones y reglas para mantener una buena disciplina en el aula, lo cual es favorable para la convivencia. También, se apreció una participación centrada en respuestas cerradas, donde no se estimula la argumentación ni la inferencia en los estudiantes. Es decir, queda en evidencia la brecha entre la teoría y la práctica, donde se idealizan unas acciones pedagógicas que realmente no son llevadas al aula.

Para complementar este discurso se resalta el proceso de la oralidad que se da desde el inicio del año escolar hasta su finalización, teniendo en cuenta la frecuencia con que cada docente lo desarrolla junto con sus estrategias, es allí donde las maestras ven con agrado el progreso de muchos estudiantes en la parte oral, en la forma cómo se expresan y cuentan las situaciones que viven en su contexto escolar o familiar.

Trabajar el lenguaje oral en la escuela tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo con seguridad, orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas, la aprehensión de reglas y pautas que permitan la interacción, el dialogo y la comunicación asertiva, que son la base para que los estudiantes construyan su propia voz y les permita asumir una postura activa dentro de sus contextos inmediatos (Pérez y Roa, 2010).

Quiere decir que las docentes participantes de este proceso implementan algunas prácticas pedagógicas que fomentan el desarrollo de la oralidad, sin embargo, se hace necesario el empoderamiento de este concepto junto con sus implicaciones, ya que, trasciende en todos los ámbitos del ser humano. Por consiguiente, es prioridad que sea articulado como eje transversal del desarrollo integral del niño desde sus dimensiones y se vea reflejado en todas las acciones y estrategias que el maestro lleve al aula.

Planeación con sentido pedagógico

En la escuela muchas prácticas, aunque tienen un sustento pedagógico no cuentan con la apropiación pertinente, así se evidencia en la visión de las docentes participantes con respecto a las prácticas pedagógicas, se basan en lo que consideran más importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; la participante P1 da valor al quehacer docente, con el fin de lograr un propósito educativo específico. Otra postura deja ver que el interés lo centra en que el niño disfrute aprender *“para mí la práctica pedagógica es la puesta en escena de todos aquellos conocimientos adquiridos en donde los niños puedan disfrutar y gozar lo que se les enseña de una manera didáctica, en este sentido la buena práctica pedagógica se ve reflejada en el conocimiento del niño y la felicidad con que aprende”* (P2). En palabras de otra de las participante se describe un concepto que involucra la planeación y la ejecución de las estrategias de enseñanza junto con la respuestas que dan los estudiantes frente a éstas *“la enseñanza aprendizaje que comprende los aspectos que tienen que ver en la forma como los estudiantes se involucran cognitivamente con las actividades planteadas por la docente y cómo se evidencian los contenidos dados a través de preguntas, respuestas, acciones, reacciones y creaciones por parte de los estudiantes”* (P3)

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas son los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula de clases. Involucra elementos como el uso de metodologías y procedimientos didácticos, la calidad de los resultados, la organización de la enseñanza, los conocimientos y las capacidades profesionales del docente. Son un grupo de acciones pedagógicas implementadas por

las maestras de forma intencionada, planificadas y organizadas previamente, para desarrollar y evaluar el cumplimiento de los propósitos fijados. (Desimone, 2007)

Cabe resaltar que las prácticas pedagógicas de las docentes están estructuradas de forma adecuada y pertinente según los formatos establecidos por la institución y el enfoque que se orienta desde el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta aspectos como lineamientos curriculares, competencias, habilidades, estructuras temáticas, desempeños, ruta metodológica y evaluación, tomando como base las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional desde la serie de lineamientos curriculares de preescolar y los Derechos Básicos de aprendizaje de transición, las competencias profesionales de cada docente y el trabajo en equipo, buscando dar cumplimiento al plan de estudios. Como lo manifiesta una de las profesoras *“siempre tomo como referencia los Derechos Básicos de Aprendizaje, las dimensiones de preescolar y los parámetros que articula el PEI. Uso el formato que fija el Ministerio con sus respectivos momentos”* (P3).

A pesar de tener un buen diseño curricular, se observó que las prácticas pedagógicas de las participantes no están orientadas para el desarrollo de la oralidad, puesto que no aparece como un desempeño de trabajo en el grado. Por lo tanto, se hace necesario que se promueva una adecuada comprensión de este concepto. Las docentes abordan esta temática, desconociendo los alcances que se pueden obtener cuando se enseña en pro de construir la oralidad de los niños, como estrategia para la interacción, no solo en la escuela sino en diferentes contextos sociales. Lo anterior implica que para lograr el desarrollo del lenguaje oral en la escuela es necesario dinamizar la labor docente, asignar un tiempo específico y organizar el trabajo pedagógico de forma sistemática e intencionada. (Pérez, 2010)

Se evidenció en el quehacer pedagógico de las docentes el fomento del desarrollo del lenguaje en sus estudiantes, ya que crean diversas situaciones que generan confianza para identificar y valorar los ritmos de aprendizaje; situación en la cual coinciden las tres participantes, puesto que los procesos orales en los niños se dan de forma diferente de acuerdo con la estimulación en casa, las oportunidades en clase y la aplicación de diversas estrategias acordes a las necesidades individuales. *“hay algunos que tienen más dificultad entonces abra el niño que se expresa bien*

que no le da pena que tiene más habilidades que otros si porque de todas formas eso busca el PEI de nosotros” (P3)

Otro aspecto en el cual confluyen las participantes es trabajar de manera integral la oralidad desde todas las dimensiones que se abordan en preescolar, *“porque en uno de los derechos básicos de aprendizaje dice que el niño es comunicador activo por naturaleza y en ese DBA viene encerrado una cantidad de circunstancias que uno refleja en todas las dimensiones” (P3).*

Según el abordaje realizado se pudo constatar que las docentes participantes no tienen intencionalidad, ni saberes que orienten el desarrollo de la oralidad en sus prácticas, pese a que algunas acciones de forma indirecta terminan estimulando este aspecto. Por otra parte, dejan claro que toman como fundamentos para su quehacer las directrices del Ministerio de Educación Nacional, que proyectan una visión de este nivel como el espacio de socialización, interacción, adaptación y preparación para el ingreso a la escuela, donde prima el juego, la participación y la lúdica como actividades rectoras para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas. Así mismo, mencionan los Derechos Básicos de Aprendizaje, desconociendo que estos fijan como uno de sus propósitos, que las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. Por ende, esto no se ve reflejado en sus prácticas, ya que para las participantes lo primordial es dar cumplimiento a las temáticas fijadas desde el currículo establecido y no hay mucho espacio ni tiempo para escuchar a sus estudiantes. De esta manera, se establece que no hay una concordancia clara entre lo que se dice y lo que se hace, es claro que la oralidad es uno de los grandes propósitos a desarrollar desde el grado transición y que la visión del preescolar que muestra el Ministerio se aparta de lo que se vivencia en la escuela.

Acciones pedagógicas que construyen

Las estrategias que se describen a continuación surgen como resultado del análisis de las prácticas realizadas por las docentes participantes, donde se identificó elementos claves que se

inscriben al desarrollo de la oralidad; lo cual se hizo evidente en la motivación, participación, expresión e interacción de los estudiantes.

La metodología de la institución plantea acciones que se orientan desde el área de semilleros de potenciación y que facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento y por ende, la oralidad; cabe resaltar que esta última se estimula sin ninguna intencionalidad *“en esos semilleros de potenciación lo que buscamos es identificar las habilidades de ellos, luego las potenciamos...a través de las rutinas de pensamiento que son otras estrategias pedagógicas donde el niño ve, piensa, analiza formula preguntas y hay cualquier cantidad de rutinas y estrategias que uno va desarrollando con ellos y todas esas actividades las enfoco mucho en la parte de la oralidad”* (P3)

La voz de otra participante permite conocer estrategias que involucra en su quehacer al permitir que los niños se expresen sobre diferentes temas *“hablar de las experiencias de la familia, hablar también de pronto de los temas de los noticieros, de los temas de los gustos, entonces siempre es como bueno el tema de hacer las carteleras en familia y ellos exponer que trabajaron”* (P2)

Por otra parte, se da importancia a los recursos y acciones pedagógica que aportan al proceso de aprendizaje de los educandos, como lo expresa una de las participantes *“la lectura de cuentos o imágenes y sobre todo se propician muchas conversaciones sobre los diversos temas y escucha de material auditivo ahora pues gracias a Dios con las aulas tic tenemos la oportunidad de que los niños puedan eh beneficiarse con bastante material... la producción de juego de palabras con rondas con canciones infantiles, con juegos con imágenes, son situaciones que se propician para mejorar su nivel de oralidad”*(P1)

Así mismo, se destacan otras experiencias pedagógicas que propician la vinculación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, lo cual de forma indirecta favorece el desarrollo de la oralidad *“el papá tiene que hacer una parte en la casa, buscamos por ejemplo que si en la clase vimos el taller de toma de decisiones entonces la tarea con el papa es ver un video sobre la toma de decisiones y hacer un trabajo una cartelera lo que sea práctico, el papá tiene que darse cuenta que está haciendo el niño”* (P3)

Por último, se enfatiza en el *semáforo del desempeño* como una estrategia que a través de la evaluación promueve la autonomía y la oralidad, lo cual se observó en la clase de las participantes P2 y P3.

Con relación a los relatos anteriores se puede analizar que existen dos posiciones frente a las prácticas pedagógicas que de forma no intencionada conllevan a la estimulación de la oralidad en los estudiantes, dos participantes coinciden en la implementación de estrategias como, semilleros de potenciación, rutinas de pensamiento, semáforo del desempeño, juegos de palabras y memoria, uso de las TICS y la vinculación de los padres en el proceso, las cuales son referidas en las respectivas entrevistas y se hicieron visibles en la observación de las clases. Esta perspectiva muestra una articulación coherente del quehacer pedagógico con los planteamientos metodológicos institucionales y con un horizonte más cercano a la innovación y a la búsqueda creativa de nuevas prácticas que dinamicen el proceso de la oralidad en el aula, pese a las limitaciones que desde el currículo se imponen, hay presión por cumplir con ciertos criterios que se establecen por periodo, como las temáticas, las pruebas de habilidades, pruebas de competencias, actividades de los proyectos transversales y las de los campos de formación.

Por su parte la participante P1 manifestó en la entrevista que lleva al aula estrategias como, la narración de cuentos, lectura de imágenes, rondas, juegos, la interacción cotidiana y uso de las TICS, sin embargo, en la clase observada ella priorizó en las dos primeras opciones. Esta postura es acorde a la idea que la docente tiene frente a las estrategias que estimulan la oralidad en sus niños y niñas; dado que enfatiza en la necesidad de tratar de mejorar el vocabulario y las dificultades de articulación en la pronunciación del lenguaje. Así lo refleja en sus apreciaciones *“búsqueda de una adecuada pronunciación en todos los niños y niñas que a veces presentan una dificultad en el lenguaje” (P1)*

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas se cimientan en las habilidades y capacidades profesionales de cada docente, en su compromiso por generar diferentes estrategias en el aula que garanticen el logro de los desempeños propuestos, para lo cual se alude a procesos como la planeación, la organización, los tiempos y espacios pedagógicos, el uso de recursos y material didáctico y sobre todo la creatividad y la esencia del ser maestro. (Desimone, 2007)

A través del recorrido por este hallazgo conviene señalar la importancia de que las maestras participantes organizan sus prácticas a través de los proyectos pedagógicos de aula, ya que es una directriz del Ministerio de Educación Nacional y permite dinamizar el quehacer pedagógico y contribuye a estimular la oralidad en los niños y niñas de transición. Así mismo, fomentar el hábito de sistematizar sus experiencias y de compartirlas con sus pares.

Finalmente, cabe resaltar que tras un proceso investigativo en el cual se compartieron inmemorables experiencias, conocimientos, anécdotas, sentimientos y emociones que permitieron enriquecer saberes y aportaron a la formación personal y profesional, para trascender en la labor docente, se logró identificar algunas prácticas pedagógicas implementadas por las docentes de la Institución Educativa San mateo Sede Mariscal Sucre que fomentan el desarrollo de la oralidad en los niños y las niñas de transición, las cuales se resaltan a continuación:

Narración de cuentos infantiles: En esta actividad se destaca la expresión oral, gestual, corporal, así como las habilidades lingüísticas empleadas por la docente para motivar y mantener la atención de sus estudiantes. Por otra parte, ellos al participar desarrollan su oralidad a través de la lectura de imágenes, infieren sucesos o acciones y construyen nuevas historias. Narrar cuentos infantiles a los niños se convierte en una estrategia enriquecedora y apropiada para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, permite despertar en los niños la curiosidad, la imaginación, la creatividad, el interés, favorecer los procesos de interacción y contribuye a estimular el aprendizaje, además que es transversal en todas las áreas del conocimiento.

Uso de recursos tecnológicos: Actualmente, se cuenta con gran variedad de recursos educativos digitales que fortalecen el proceso de construcción de saberes en los estudiantes. Así mismo, emplear en la escuela este tipo de elementos genera en los educandos reacciones, intereses y actitudes que motivan el deseo de manifestar sus diferentes opiniones e ideas, depende de la maestra aprovechar estas situaciones y encaminarlos hacia el fortalecimiento de la oralidad y la innovación de las prácticas. Los recursos tecnológicos utilizados en el ámbito escolar motivan y facilitan de manera significativa la labor docente, es una directriz que el Ministerio de Educación Nacional direcciona en el marco del mejoramiento de la calidad educativa, el uso de estos recursos en el aula evidencia la creatividad de las docentes para el fortalecimiento de habilidades de

pensamiento, de atención, memoria y el fortalecimiento de los procesos de interacción mediante la expresión lenguaje oral.

Por otra parte, es oportuno identificar en el entorno escolar diferentes elementos y situaciones que facilitan el aprendizaje y que ponen en juego la habilidad creativa de la docente, lo cual le permite entre otras actividades el diseño de guías y de los materiales que requiere.

Rutinas de pensamiento: Son herramientas que se pueden usar de forma transversal en todas las dimensiones del conocimiento, a la vez, son un recurso fundamental para estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que busca que el niño observe, se exprese oral y gráficamente, se cuestione, formule preguntas, construya oraciones, intérprete imágenes, solucione problemas cotidianos y se ubique en su propia realidad partiendo de los saberes previos y reconstruya el conocimiento. Sin duda alguna es una forma divertida donde el niño se vuelve más creativo y curioso, aprende a valorar la importancia de la escritura y se familiariza con esquemas, cuadros y gráficas donde se plasman sus aportes, además, lo induce a la investigación como una fuente para descubrir el mundo y ampliar los conocimientos frente a temas de su interés.

Involucrar a los padres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos: Es un deber de la escuela hacer partícipes a los padres en el acompañamiento y seguimiento de los avances y situaciones de mejora de sus hijos; por ende, se busca que a través de tareas como: visitar vínculos a recursos de internet, películas, visitas a diferentes lugares (recorridos históricos, museos, clubes deportivos, bibliotecas, sitios representativos del municipio, humedales, caminatas ecológicas, entre otros.), compartir quehaceres del hogar, hacer una receta, consultar sobre diferentes temas, entre otros, donde la familia comparte calidad de tiempo y aprende con el niño en un ambiente de comunicación, fortaleciendo lazos afectivos y estimulando el desarrollo de la oralidad desde el interior de la casa y que luego repercute en el aula; puesto que el estudiante debe traer evidencias de estas actividades, socializarlas con sus compañeros y narrar sus experiencias.

Los semilleros de potenciación en esta etapa de sensibilización: Son un espacio de aprendizaje que permite potenciar habilidades, aptitudes, talentos y destrezas en los estudiantes para fortalecer su desempeño en procesos de pensamiento lógico y de comunicación, reconociendo la libre expresión, la construcción de su identidad y la interacción con la sociedad. Se busca a través de

los semilleros que los niños y niñas participen en diferentes actividades propuestas para estimular en ellos el desarrollo de su pensamiento, la oralidad, la solución de situaciones cotidianas, responder y formular preguntas, fomentar la curiosidad y la exploración para que aprendan a relacionarse con su entorno, todo enmarcado en un ambiente armonioso de diálogo que los lleva a un nuevo descubrimiento. Los semilleros permiten que sus integrantes exploren según sus gustos, capacidades, intereses y que los seleccionen según sus expectativas, en donde el conocimiento deja de ser un bien particular. Los espacios que se generan alrededor de los semilleros son propicios para un proceso de formación en exploración, donde se adquieren nuevos conocimientos, se aprende a trabajar en equipo, analizar y creer que se puede aportar en la solución de problemas de nuestro entorno.

Semáforo del desempeño: Es una estrategia que promueve la autonomía, el respeto y la responsabilidad individual. Consiste en asignar un color (verde, amarillo y rojo) a un grupo de criterios que determinan el nivel del desempeño durante la clase, en caso de no ser favorable, se debe asignar acciones que permitan mejorar. A través de este se evalúa, a partir de los objetivos de aprendizaje, el ritmo de cada estudiante, los principios y conceptos, la dinámica del grupo, las habilidades comunicativas, la participación, la responsabilidad y el respeto. Esto es posible por medio de la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación del docente. Se hace visible la oralidad en el momento en el que el niño argumenta de manera honesta y sincera los motivos por los cuales se ubica en un color específico, teniendo en cuenta las apreciaciones de sus compañeros y de la profesora.

El juego es una actividad rectora: Propicia para los infantes en edad preescolar, de hecho, el Ministerio de Educación Nacional así lo refiere en la serie de lineamientos para este nivel, a través de este se fomenta el desarrollo y la formación en los niños, se convierte en una excelente estrategia pedagógica que contribuye a la participación, creatividad, lúdica, interacción, coherencia y oralidad en los niños de transición, es un principio claro de la metodología de enseñanza aprendizaje que los educandos aprendan jugando, que se diviertan y construyan conocimientos a través de la interacción, de los juegos de roles, de los movimientos y la expresión en todas sus dimensiones.

El conjunto de estas estrategias son la base para que las maestras las tomen como referencia y sean conscientes de que sin proponerlo explícitamente están aportando al desarrollo de la construcción de la voz de sus estudiantes y que la oralidad debe estar presente en sus prácticas pedagógicas como elemento esencial para dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

SEXTA PARTE. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El proceso metodológico fue un tópico importante en el desarrollo de la investigación, ya que nos permitió conocer aspectos relevantes que de una forma indirecta ayudan a desarrollar la oralidad en los niños y niñas. Se conoció que el Proyecto Educativo Institucional del colegio San Mateo, maneja un enfoque para desarrollar las habilidades del pensamiento, generando unas competencias enfocadas a un área que denominan semilleros de potenciación, por medio de la cual se desarrolla la expresión, el análisis y la participación; favoreciendo de esta manera la oralidad, permitiendo que durante estos espacios los niños y niñas generen diálogos de acuerdo con su propio interés. Observamos que estas clases aportan a que el estudiante vaya mejorando su oralidad, porque las docentes lo estimulan con diferentes recursos y estrategias para que el observe, pregunte, explore y exprese ideas, emociones y sentimientos.

Al no haber una intencionalidad sobre el desarrollo de la oralidad que enmarque las prácticas pedagógicas, se infiere que el papel del docente es poco activo en el marco de la investigación; no se tiene el hábito de la lectura, ni de la escritura de sus experiencias, no es visible la apropiación de la innovación pedagógica y se pone de manifiesto la falta de iniciativa para generar cambios en sus prácticas. Lo cual lleva a que el actuar del maestro se aleje de la intencionalidad gubernamental, no hay conocimiento ni empoderamiento de las directrices enmarcadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Si bien el presente trabajo arrojó que las planeaciones que realizan las docentes de la institución focalizada se estructuran según las directrices del Ministerio de Educación Nacional, los Derechos Básicos de aprendizaje y el plan de estudios, se establece que no hay apropiación ni intencionalidad con respecto al desarrollo de la oralidad, por ende, se sugiere hacer ajustes al currículo y establecer este aspecto como eje transversal en el desarrollo de todas las dimensiones y de esta manera, hacerlo visible en las prácticas pedagógicas que las docentes desarrollen en el aula.

Se estableció en concordancia con los aportes teóricos abordados que las prácticas educativas de las docentes participantes, se dan en función del cumplimiento al currículo institucional, en donde la oralidad no es vista como una temática a contemplar; lo cual genera una desarticulación

en el desarrollo de la misma, debido a que en la escuela prima un trabajo orientado al seguimiento de instrucciones, normas y participaciones limitadas que se centran en lo que le interesa desarrollar a la maestra, que viene siendo los ejes temáticos, lo cual restringen el proceso oral de los estudiantes; ya que no se tiene en cuenta que los niños traen de casa un proceso de lenguaje oral espontáneo, libre y coloquial para expresar sus ideas, que nace de sus intereses y necesidades; situación que en la escuela se deja de lado.

Se identificaron y resaltaron algunas estrategias pedagógicas que implementan las docentes para estimular la oralidad en los niños y niñas de transición, en ellas queda manifiesto la recursividad y las habilidades creativas de las maestras al momento de planear y ejecutar sus prácticas, al seleccionar y usar material de apoyo, para que sus clases sean dinámicas y llamativas para sus estudiantes, lo cual sin tener esa intencionalidad, redundaría en beneficio de las prácticas de oralidad, ya que emplean lo que está a su alrededor, en sus contextos, como herramientas propicias para tal fin.

Para el equipo investigador fue grato y enriquecedor poder realizar esta investigación, ya que a nivel personal nos dimos cuenta que en nuestro quehacer pedagógico realizamos actividades para cumplir en las temáticas y acciones propuestas desde el currículo, de esa manera, analizamos que podemos planear y ejecutar estrategias enfocadas para estimular las habilidades y competencias de los estudiantes, formar personas capaces de tomar decisiones y explicar porque lo hacen, relacionarse con los demás, comunicarse y participar en los diferentes grupos sociales a los cuales pertenece. Es decir, redescubrir el verdadero sentido y significado de la educación en este nivel.

Proyecciones

- 1- Socializar los resultados de la investigación realizada ante las directivas de la Institución Educativa San Mateo como centro focal, incluyendo a los directivos de las Instituciones Cazucá y Eduardo Santos del municipio de Soacha; ya que parte del equipo investigador labora en estas instituciones. Motivando hacia el análisis y aprovechamiento de esta

experiencia investigativa como una alternativa para fortalecer y mejorar el trabajo que se viene realizando desde el preescolar.

- 2- Hacer eco en las instituciones educativas donde estamos trabajando, para que podamos realizar una planeación con un sentido pedagógico que oriente al estudiante a ser capaz de desarrollar su oralidad, donde las acciones que se propongan sean direccionadas a favorecer y enriquecer este aspecto, teniendo en cuenta la urgencia de fijar tiempos y espacios para escuchar y valorar las voces de los niños y niñas, donde lo primordial no sea cumplir con las temáticas sino generar oportunidades de participar y construir conocimiento a través de la comunicación y la interacción.
- 3- Presentar el proyecto de investigación en el Foro Educativo Municipal, el cual permite la socialización de las experiencias pedagógicas significativas de los maestros, con el fin de dar a conocer el impacto que generó, promoviendo desde allí la apropiación del proyecto para hacerlo extensivo a las demás instituciones educativas del municipio.
- 4- Proponer ante la Secretaria de Educación Municipal la construcción colectiva de un currículo pedagógico para preescolar, que este enmarcado en el verdadero sentido y significado que implica este nivel en la vida de un niño o niña. Donde las maestras seamos conscientes del valor y aporte que brinda la oralidad como estrategia que fortalece el desarrollo del niño en todas sus dimensiones.

REFERENCIAS

- Barrera, M. & Reyes, S. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos. I.E. Divino maestro y I.E. San Pedro Claver*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2683/1/ReyesGarc%C3%ADaDaSandraMilena2016.pdf>
- Barrera, O., y Martínez, Y. (2016). *Pedagogías de la oralidad en contextos de aprendizaje de la primera infancia*. Cartagena: Corporación Universitaria Rafael Núñez. Recuperado de <http://siacurn.app.curnvirtual.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/894/PEDAGOG%C3%8DAS%20DE%20LA%20ORALIDAD%20EN%20LOS%20CONTEXTOS%20DE%20APRENDIZAJE%20DE%20LA%20PRIMERA%20INFANCIA.pdf?sequence=1>
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño, cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/366016329/Bruner-Jerome-El-Habla-Del-Nino-Cognicion-Y-Desarrollo-Humano>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1997). *La investigación biográfica–narrativa*. En educación. Guía para indagar en el campo. Serie Materiales Auxiliares de Clase/Investigación, núm. 3. Edita: Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biograficonarrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1996). *Más allá del dilema de los métodos*. Barcelona: Norma. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B3OsjO56MVyoYjkhRXRtSWYxeUk/edit?pli=1>
- Buckingham
- School Blog. (2014). *¿Qué son las Rutinas de Pensamiento?* [mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://blog.colegiobuckingham.edu.co/bid/367085/Colegio-Buckingham-Qu-son-las-Rutinas-de-Pensamiento>
- Cardozo, M. & Chicue, C. (2015). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado transición a y b de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico*. (Tesis de licenciatura). Universidad de la Amazonia, Amazonas, Colombia. Recuperado de http://www.takey.com/Thesis_130.pdf

- Castañeda, J. (2014). *Actividades pedagógicas empleadas por las docentes de transición de la escuela normal superior María Auxiliadora de Girardot para promover el desarrollo de lenguaje oral*. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1138/1/RIUT-BHA-Spa-2014-Actividades%20pedagógicas%20empleadas%20por%20las%20docentes%20del%20grado%20transición%20para%20promover>
- Cortes, R. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños de grado transición del colegio Usaquén Los Cedritos I.E.D.* (tesis de maestría). Universidad La Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7201961/ruth-mery-cortes-vargas---inicio>
- Creswell. J. (1994). *Qualitative inquiry and research design investigación cualitativa y diseño investigativo*. Chosing among five traditions selección entre cinco tradiciones Vail, Colorado: Universidad de Denver. Recuperado de <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Desimone, p (2007). *Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizaje de los párvulos, en el 2º nivel de transición de la educación parvularia, en la comuna de Curicó, VII región: Chile*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025006>
- Chavarría, O. (2016). *Prácticas pedagógicas de las maestras del preescolar del colegio Heladia Mejía. Entre lo instituido y lo instituyente*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/860/TO-18916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, M., Martínez, C. Martín, N., y Sánchez, L. (s.f.) *La entrevista. Metodología de investigación avanzada*. Recuperado de [https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)
- González, K. (2011). *Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar*. (Tesis de pregrado). Universidad javeriana. Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6694/tesis166.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Institución Educativa San Mateo. (2017) *Coordinemos* N° 3. Recuperado de <http://iesma.edu.co/sitio/>
- Jaimes, G., y Rodríguez, M. (1997). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_08_30-38-el-desarrollo-de-la-oralidad.pdf

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Martínez, L. (2007) *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 2247, 11 de septiembre de 1997*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/col-_preescolar.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje transición*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Serie lineamientos curriculares de preescolar*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación Exigencia constante para docentes y estudiantes*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87580.html>

Pérez, M. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf

Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá. Recuperado de

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/estructura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf

- Pineda, M. (2007). *Los cuentos infantiles como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje oral mediante la resolución de problemas en niños y niñas de 4 y 5 años*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/245/Pineda Cardona M argarita Maria 2007.pdf?sequence=4](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/245/Pineda_Cardona_Margarita_Maria_2007.pdf?sequence=4)
- Pinzón A., Gómez P., y Romero I. (2015). Esquema de los semáforos: una estrategia de evaluación formativa para compartir metas. *RECME: Revista Colombiana de Matemática Educativa Comunicaciones Breves*. Vol. 1 (1), pp. 66-71. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/8549/1/Gomez2015Esquema.pdf>
- Pureco, E. (2015). *Estrategias para desarrollar habilidades comunicativas y favorecer la expresión oral en preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán México. Recuperado de <http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/90PURECOGOMEZ.pdf>
- Ramos, K. (2016). *Vivencias de los espacios del aula en grado transición: un aporte a la Comprensión de las prácticas pedagógicas de maestras de los municipios de Salado blanco y Elías- Huila*. (Informe Técnico Final de Investigación). Alianza universidad de Manizales y fundación CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/3036/1/INFORME%20FINAL%20DE%20TESIS.pdf>
- Rodríguez, L., Rodríguez, K. & Santamaría, A. (2014). *La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN*. (Tesis para optar al título de Licenciada en Educación Infantil) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2439/TE-16876.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Temas para la enseñanza. (2012). Aprendizaje por proyectos en educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. N° 19. (1-8). Andalucía: Federación de enseñanza de CC.OO. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9224.pdf>
- Tomás, J., Campoy, A., y Gomes E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. © Editorial EOS. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial. Recuperado de

<https://www.google.com.co/search?q=estrategias+de+investigación+cualitativa+vasilachis&oq=Estrategias+de+investigación+cualitativa&aqs=chrome.1.69i57j0l5.2199j0j7&s>

Villanueva, B. (1993). La práctica docente en la educación preescolar. ¿Autonomía o control? *Revista Nueva Antropología*, Vol. 13 (44), pp. 103-117. Distrito Federal México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>