



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

**ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN EN LA
CUALIFICACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORAS
NOVELES DE EDUCACIÓN INFANTIL QUE BUSCAN PROMOVER LA
ORALIDAD EN NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA, LA LITERATURA Y LAS
CIENCIAS SOCIALES**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches

Directoras: Dra. Anna Cros Alavedra

Dra. Rosa Gil Juan

Abril 2021

Esta tesis la dedico, de manera póstuma, a mis amorosos padres, Julio y Naty, quienes partieron durante mis estudios de doctorado. Estarían felices y llenos de orgullo al verme alcanzar esta meta tan importante para mí.

Agradecimientos

Realizar esta tesis de doctorado ha sido la oportunidad de hacer realidad un sueño postergado por varios años. Alcanzarlo, muchas veces, parecía utópico, y no habría sido posible sin la dedicación, el profesionalismo, la contención, la comprensión y la confianza de muchas personas, a quienes les estoy inmensamente agradecida.

En primer lugar, quiero agradecer a mis tutoras, la doctora Anna Cros y la doctora Rosa Gil, por su acompañamiento riguroso, contención y paciencia, y por su actitud respetuosa, solidaria que me ayudó a superar barreras que no veía.

Igualmente, quiero dar gracias a las maestras Mayra y Angie, pues me permitieron aprender con ellas y, en ese caminar, ser mejor ser humano y profesional de la educación.

Así mismo, quiero agradecer a mi amoroso esposo y amigo, Besik, porque, sin él, esto no habría sido posible; a mis hijas, Vivien y Nicole Sofía, por su amor, sus abrazos, comprensión y paciencia, por cederme parte del tiempo de oro compartido con ellas en estos años tan importantes de su crecimiento; a mi hermana Alejandra, por su fortaleza, por ser mi amiga y mi apoyo; a mi prima Stella, por creer siempre en mí y por alentarme en los días difíciles, porque sin su acogida amorosa, para disfrutar de la vida universitaria en la hermosa Barcelona, no habría logrado desarrollar mis estudios.

Finalmente, quiero dar gracias a la directora de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, Nubia García, y a todos aquellos que, de forma directa o indirecta, apoyaron este trabajo de investigación en el campo de la formación de maestros y del lenguaje con la primera infancia.

«La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar».

—Eduardo Galeano

RESUMEN	10
SUMMARY	12
CAPÍTULO 1. PROBLEMA, PREGUNTAS, OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y CONTEXTO	14
1.1. Introducción	14
1.2. Problema de investigación	14
1.3. Preguntas de la investigación	19
1.4. Objetivos de la investigación	19
1.5. Contexto de la investigación	20
1.5.1. Vínculos con el contexto del estudio	21
1.5.2. Institución donde se desarrolla la experiencia	22
Propuestas pedagógicas en la EMUPN.	24
Proyectos de aula.	25
Las asambleas.	25
Centro piloto de formación docente para la universidad.	26
1.5.3. La población	26
Las profesoras.	26
Los niños y las niñas.	27
Los Caminadores.	28
Los Aventureros.	29
1.5.4. Propuesta de mentoría	31
Antecedentes de la propuesta de formación continua o mentoría.	32
Desarrollo de la propuesta de mentoría.	34
Dispositivos que posibilitan el desarrollo de la propuesta de mentoría.	37
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	39
2.1. Introducción	39
2.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje	41
2.2.1. Perspectiva tradicional	43
Desde la mirada de la psicología.	43
El conductismo, el asociacionismo y el empirismo.	43
Desde la mirada lingüística.	45
Mirada crítica a la perspectiva tradicional.	47
2.2.2. Perspectiva constructivista	48
Desde la mirada de la psicología.	48
Desde la mirada lingüística.	50
Competencia y actuación.	53
Mirada crítica a la perspectiva constructivista.	54
2.2.3. Perspectiva interaccionista	55
Desde la mirada de la psicología.	55
Desde la mirada lingüística.	61

Mirada crítica a la perspectiva interaccionista.	64
2.3. Teorías y creencias del profesor en torno al desarrollo y a la enseñanza de la lengua	65
2.3.1. Perspectiva tradicional	69
2.3.2. Perspectiva constructivista	74
2.3.3. Perspectiva interaccionista	75
2.4. Desarrollo del lenguaje en la primera infancia desde la perspectiva interaccionista	79
2.4.1. El lenguaje	80
2.4.2. La comunicación prelingüística	83
2.4.3. La comunicación lingüística: desarrollo de la oralidad	88
La oralidad.	88
Oralidad, escucha e infancia.	93
Los géneros discursivos.	96
El género narrativo y la construcción de sentido en el niño.	99
El diálogo como protogénero discursivo.	103
2.4.4. Andamiajes para favorecer la oralidad en primera infancia	104
El préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro.	106
Las preguntas.	109
La reformulación.	114
La expansión semántica.	114
La conversación.	116
El juego.	118
2.5. La intersubjetividad	120
2.5.1. Tipos de intersubjetividad	122
2.6. Perspectiva curricular y educativa sobre la lengua oral en la primera infancia	124
2.6.1. Propósitos	128
2.6.2. Contenidos	129
2.6.3. Actividades que promueven el desarrollo de la lengua oral en niños de primera infancia	130
Actividades y condiciones para promover algunos géneros discursivos orales.	131
2.6.4. Mediación del profesor para promover el uso de la lengua oral	134
2.6.5. El juego	136
Tipos de juego que favorecen la oralidad en la primera infancia.	137
2.6.6. La asamblea	140
2.7. La reflexión y la formación permanente del profesorado	142
2.7.1. Práctica reflexiva, el profesor novel	149
2.7.2. Práctica reflexiva y enseñanza de la lengua	151
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	154
3.1. Introducción	154
3.2. Perspectivas en investigación cualitativa que sustentan el estudio	154
3.2.1. Perspectiva cualitativa	154
3.2.2. Carácter longitudinal del estudio	155
3.2.3. Estudio de casos	156
3.3. Selección de los casos estudiados	159
3.4. Proceso de selección, codificación y categorización de datos	161
3.4.1. Introducción	161
3.4.2. Proceso de codificación y categorización de los datos	161

Instrumentos de análisis.	161
Transcripciones.	162
Tablas de codificación temática.	165
Tablas de comparación cronológica.	166
Documentación y selección de datos.	169
Transcripciones de los encuentros semanales de reflexión compartida.	169
Proceso de codificación y de categorización de los datos.	172
La codificación temática.	173
Definición de categorías y subcategorías teóricas y emergentes para este estudio.	177
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	184
4.1. Introducción	184
4.2. Primer proceso de análisis de datos con base en la codificación temática	184
4.2.1. M2	185
Primer ciclo: M2.	185
Segundo ciclo: M2.	187
Tercer ciclo: M2.	189
4.2.2. M3	191
Primer ciclo: M3.	191
Segundo ciclo: M3.	195
Tercer ciclo: M3.	196
4.2.3. Sistema de categorías del estudio	198
4.3. Segundo proceso de análisis con base en tablas de comparación cronológica	199
4.3.1. M2	200
Categoría «Oralidad»: M2	200
Análisis de la categoría «Oralidad»: M2.	207
Categoría «Andamiajes»: M2.	212
Análisis de la categoría «Andamiajes»: M2.	220
Categoría «Perspectivas pedagógicas»: M2.	231
Análisis de la categoría «Perspectivas pedagógicas»: M2.	235
Categoría «Intersubjetividad»: M2.	241
Análisis de la categoría «Intersubjetividad»: M2	243
Categoría «Aprendizajes»: M2.	246
Análisis de la categoría «Aprendizajes»: M2.	254
Categoría «Competencias personales»: M2	269
Análisis de la categoría «Competencias personales»: M2.	274
4.3.2. M3	279
Categoría «Oralidad»: M3.	279
Análisis de la categoría «Oralidad»: M3.	288
Categoría «Andamiajes»: M3.	304
Análisis de la categoría «Andamiajes»: M3.	309
Categoría «Perspectivas pedagógicas»: M3.	319
Análisis de la categoría «Perspectivas pedagógicas»: M3.	324
Categoría «Intersubjetividad»: M3.	334
Análisis de la categoría «Intersubjetividad»: M3.	338
Categoría «Aprendizajes»: M3.	348
Análisis de la categoría «Aprendizajes»: M3.	351
Categoría «Competencias personales»: M3.	359
Análisis de la categoría «Competencias personales»: M3.	365
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	373

5.1. Las prácticas de enseñanza de M2 y de M3 en torno a la lengua oral en la primera infancia	373
5.1.1. Rasgos comunes de M2 y de M3 en sus prácticas de enseñanza de la lengua oral	373
En relación con los andamiajes.	376
5.1.2. Rasgos singulares de cada profesora en la enseñanza de la lengua oral	377
5.2. Los cambios en las prácticas de M2 y M3 que buscan promover la oralidad	380
5.2.1. Los procesos de autorreflexión y aprendizaje a través de los retos del par	380
5.2.2. Niveles de profundidad y conceptualización que logran las profesoras noveles	381
Cambios en la perspectiva de oralidad.	387
Cambios en la perspectiva de infancia.	389
Cambios en la perspectiva del rol del profesor.	389
5.3. La reflexión en el proceso de investigación	391
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	394
6.1. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la oralidad	394
6.2. Los cambios	395
6.3. Los aprendizajes	396
6.4. Limitaciones, dificultades y proyecciones de la investigación	400
6.4.1. Limitaciones y proyecciones del estudio	400
6.4.2. Dificultades	403
6.5. El componente investigativo	403
6.6. Las contribuciones del estudio	404
6.6.1. Implicaciones pedagógicas	404
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	407
ANEXOS	416
ANEXO A TABLAS DE TRANSCRIPCIÓN M2	416
Tabla de transcripción ciclo I	416
Tabla de transcripción ciclo II	425
Tabla de transcripción ciclo III	439
ANEXO B TABLAS DE TRANSCRIPCIÓN M3	454
Tabla de transcripción ciclo I	454
Tabla de transcripción ciclo II	463
Tabla de transcripción ciclo III	475

ANEXO C TABLAS DE CODIFICACIÓN TEMÁTICA M2

499

ANEXO D TABLAS DE CODIFICACIÓN TEMÁTICA M3

664

Resumen

El presente estudio parte de reconocer los aportes que circulan en el contexto académico e investigativo sobre el aprendizaje de la lengua oral en los primeros años desde una perspectiva comunicativa del lenguaje. Aunque se mencione al adulto (madre) como interlocutor central de las diadas que potencian y favorecen la apropiación de la lengua materna en estos primeros años, hay elaboraciones que documentan la etapa prelingüística —que caracteriza estos primeros años—, así como propuestas didácticas en este sentido. Sin embargo, no hay desarrollos teóricos o investigaciones que se aproximen, de forma explícita, al papel del profesor como mediador en la configuración de la oralidad y de sus andamiajes.

Sumada a lo anterior, hay una ausencia de reflexión, por parte de los profesores, en torno a la lengua oral como objeto de enseñanza (Ballesteros, 2005; Jaimes y Rodríguez, 2006; Gutiérrez y Rosas, 2008). Su abordaje se hace, preferiblemente, con niños mayores de cinco años y como parte de la literatura o de la lectura y la escritura. La oralidad se asume, entonces, como un aprendizaje que se enseña intuitivamente, en el seno de la familia. Solo se hace un reconocimiento de la lengua oral cuando hay «dificultades de lenguaje», con un trabajo de orden terapéutico o médico, desde la perspectiva del «déficit del habla» (Tusón, 2006). De esta manera, entender la oralidad solo como el habla, es desconocer la importancia de la escucha, del componente paralingüístico y del contexto en la estructuración de la significación.

Además, en el entorno pedagógico, las interacciones entre los profesores y los niños no trascienden el Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Support System, LASS), propuesto por Bruner (1994). Este lo ofrece la madre u otro adulto de manera intuitiva. Por otra parte, hay escasas posibilidades del profesorado para acceder a procesos de investigación con la intención de cualificar sus prácticas, así como pocos espacios para la reflexión en los escenarios educativos que posibiliten el aprendizaje entre pares, y conversar pedagógicamente sobre la toma de decisiones (Gutiérrez, 2012; Marcelo, 2008; Vezub, 2011).

En este contexto, se establecen las preguntas y los objetivos del estudio que giran en torno a la posibilidad de identificar cómo promueven la oralidad las profesoras que participan de este y de qué manera la reflexión favorece el cambio y los aprendizajes en el marco de espacios colaborativos de mentoría. Se busca, así, reconocer y comprender las prácticas de enseñanza de dos profesoras noveles de Educación Infantil que desean fomentar la lengua oral en niños menores de tres años.

De esta manera, se diseña un estudio cualitativo longitudinal desde un enfoque comunicativo del lenguaje y del paradigma del pensamiento del profesor. Aquí se abordan las reflexiones semanales de las dos profesoras en torno a la estructuración y al desarrollo de secuencias didácticas que buscan promover la lengua oral en niños menores de tres años.

La investigación toma, como datos, las transcripciones de diez encuentros semanales de reflexión compartida que se llevaron a cabo durante tres ciclos y a lo largo de un año. Los datos se analizan con base en un sistema de seis categorías y a través de tablas de comparación cronológica. Las profesoras hacen parte de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional (EMUPN), en Bogotá, Colombia.

Como conclusiones, se identifican los aprendizajes de las profesoras a partir de la reflexión, los andamiajes que promueven la lengua oral en niños menores de tres años y los cambios en relación con las perspectivas de la oralidad, la infancia, el rol del profesor y la conversación. A manera de proyección, el interés investigativo está en aportar a la cualificación de los procesos de formación inicial y permanente de los profesores de Educación Infantil (Fandiño, Durán y Pulido, 2018), así como al campo —poco explorado— de investigación sobre los profesores noveles que trabajan con la infancia.

Summary

The present study draws from recognizing the contributions that circulate in the academic and investigative context about the learning of the oral language in the first years from a communicative perspective of the language. Although the adult (mother) is mentioned as the central interlocutor of the dyads that boost and favour the appropriation of the mother tongue in these early years, there are elaborations that document the prelinguistic stage — which characterizes these early years—, as well as didactic proposals in this sense. However, there are no theoretical developments or researches that explicitly approach the role of the teacher as a mediator in the configuration of orality and its scaffolds.

In addition to the above, there is an absence of reflection, on the part of teachers, about oral language as an object of teaching (Ballesteros, 2005; Jaimes and Rodríguez, 2006; Gutiérrez and Rosas, 2008). Its approach is done, preferably, with children older than five years and as part of literature or reading and writing. Orality is assumed, then, as a learning that is taught intuitively, within the family. Oral language is only recognized when there are «language difficulties», with a work of a therapeutic or medical nature, from the perspective of «speech deficit» (Tusón, 2006). In this way, to understand orality only as speech, is to ignore the importance of listening, the paralinguistic component and the context in the structuring of significance.

Furthermore, in the pedagogical environment, the interactions between teachers and children do not transcend the Language Acquisition Support System (LASS), proposed by Bruner (1994). This is offered intuitively by the mother or another adult. On the other hand, there are few possibilities for teaching staff to access research processes with the intention of qualifying their practices, as well as few spaces for reflection in educational settings that

enable peer learning, and talk pedagogically about decision-making (Gutiérrez, 2012; Marcelo, 2008; Vezub, 2011).

In this context, the research questions and objectives are established that revolve around the possibility of identifying how the teachers who participate in it promote orality and in what way reflection favours the change and the learning in the framework of collaborative spaces of mentoring. Thus, the aim is to recognize and understand the teaching practices of two novice Early Childhood Education teachers who wish to promote oral language in children under three years of age.

In this way, a qualitative longitudinal study is designed from a communicative approach to language and the teacher's thinking paradigm. Here the weekly reflections of the two teachers about the structuring and development of didactic sequences that seek to promote oral language in children under three years of age are addressed.

The research takes, as data, the transcripts of ten weekly meetings of shared reflection that were carried out during three cycles over a year. The data are analyzed based on a system of six categories and through chronological comparison tables. The teachers are part of the Maternal School of the National Pedagogical University (EMUPN), in Bogotá, Colombia.

As conclusions, the learning of the teachers are identified from reflection, the scaffoldings that promote oral language in children under three years of age and the changes in relation to the perspectives of orality, childhood, the role of the teacher and the conversation. As a projection, the research interest is to contribute to the qualification of the initial and permanent training processes of Early Childhood Education teachers (Fandiño, Durán and Pulido, 2018), as well as to the little-explored field of research on novice teachers who work with infancy and language.

Capítulo 1. Problema, preguntas, objetivos de investigación y contexto

1.1. Introducción

A continuación, se presentan, en este capítulo, el problema, las preguntas de investigación y los objetivos, así como el contexto en el que se desarrolló el estudio. Estos componentes se explican partiendo de los motivos por los que se plantea la pregunta de investigación de este trabajo de doctorado, es decir, en palabras de Vasilachis (2006), «lo que se va a estudiar» y los objetivos que llevan a responder «por qué se realiza el estudio» y «cuál es su sentido».

1.2. Problema de investigación

Con este trabajo, que se aborda a partir de los campos discursivo y pedagógico, se pretende aportar reflexiones al escaso estudio de la enseñanza y del aprendizaje de la oralidad en niños menores de tres años, así como a los mínimos desarrollos investigativos sobre la articulación entre el campo del lenguaje y la formación del profesorado novel de Educación Infantil.

En cuanto al campo discursivo, a nivel macro, la investigación de antecedentes a partir de Bigas y Correig (2008), Boada (1992), Bruner y Haste (1990), Ituero y Casla (2017) y Miretti (2003) pone en evidencia los aportes sobre la aproximación a la oralidad en niños menores de tres años, desde una perspectiva comunicativa del lenguaje y en relación con el desarrollo de la cognición. De esta forma, se logra identificar, en todas las fuentes consultadas, una caracterización de la comunicación preverbal y la importancia del papel del juego en estos aprendizajes iniciales. Sin embargo, aunque se mencione al adulto

(madre) como interlocutor central de las diadas que potencian y favorecen la apropiación de la lengua materna en estos primeros años, son mínimas las fuentes con desarrollos teóricos que aborden, de forma explícita, el papel del profesor como mediador en la configuración de la oralidad en niños menores de tres años a través de sus andamiajes y de la configuración de la intersubjetividad. Este es el caso, también, de la Red Iberoamericana de Oralidad, de acuerdo con la indagación realizada hasta 2017. Al respecto, solo se encuentran argumentos con respecto a la incidencia del papel del adulto, en este caso del profesor, en la adquisición del lenguaje durante la Educación Inicial en el trabajo investigativo de Cazden, citado por Garton y Pratt (1994), y en las elaboraciones de Miretti (2003).

Por otra parte, también se identificó, a través del estudio de antecedentes, una ruptura comunicativa entre el contexto comunicativo familiar y el escolar, lo que tiene implicaciones en el uso de la lengua oral. En esta línea, encontramos los trabajos de Wells y Gordon (1988), de Garton y Pratt (1991), Jaimes y Rodríguez (1996; 2006), y de Camps (2005). Los autores plantean cómo la organización comunicativa que ofrece el contexto escolarizado desconoce tanto la importancia de la escucha, como el componente paralingüístico y el contexto en la construcción de la significación, al igual que la mediación del profesor, a través de su palabra, en la estructuración de la lengua y en sus necesarios andamiajes por cuenta del carácter instruccional que caracteriza a la escuela.

En cuanto a los antecedentes a nivel local, en Colombia hay planteamientos particulares y sugerencias explícitas para el profesor en torno a la oralidad en la primera infancia a través de las políticas educativas que se estructuraron en 2010. Estas solo se fueron ajustadas en 2019 por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá a través del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, y por el

Ministerio de Educación Nacional con las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, publicadas en 2017. Antes, la oralidad se asumía como un componente importante del lenguaje, pero no por lo que significa en sí misma, sino como parte de la lectura, la escritura o la literatura. Esas fuentes anteriores a 2017 sustentan los antecedentes formativos e investigativos en relación con la enseñanza de la lengua oral para las profesoras noveles que participan del presente estudio.

En la actualidad, las políticas educativas asumen la oralidad como parte de la dimensión comunicativa y reconocen la importancia de la escucha y de la comunicación no verbal, además del factor sociocultural en la construcción de la significación. Los desarrollos pedagógicos que involucran niños menores de tres años se centran en la literatura y en la lectura.

Con respecto al campo académico, los centros de investigación de las universidades públicas de Bogotá, y de algunas universidades privadas —de acuerdo con el barrido de antecedentes hasta 2017—, permiten identificar que los estudios sobre oralidad se concentran en la relación lenguaje-pensamiento en niños preescolares, es decir, en niños mayores de tres años. Solo se identifican tres fuentes en relación directa con la primera infancia (Rincón, Lozano, Sierra y Zuluaga, 2007, 2008; Gutiérrez, 2010; y Galeano, 2012). El foco se ha puesto en el desarrollo cognitivo que se promueve a través del lenguaje.

En cuanto a la Educación Inicial, las prácticas docentes con primera infancia se caracterizan, por lo general, por ser asistenciales. Se asume que la oralidad se enseña intuitivamente, en la familia. Se desconoce el papel del profesor como mediador a través de su palabra en la estructuración de la lengua oral. Por lo tanto, solo se reconoce la lengua oral cuando hay «dificultades de lenguaje», pero, en estos casos, no hay un enfoque

pedagógico, sino de orden terapéutico o médico, desde la perspectiva del «déficit del habla», en palabras de Tusón (2006). De esta manera, comprender la oralidad tan solo como el habla es desconocer la importancia de la escucha, del componente paralingüístico y del contexto en la estructuración de la significación (Rincón, Sierra y Galeano, 2013).

En relación con el contexto educativo formal (jardines y escuelas), las investigaciones y experiencias documentadas se enfocan en niños mayores de cinco y son pocas, si se comparan con el amplio desarrollo en la lectura y la escritura. Así, se da cuenta de la jerarquización de estas dos actividades discursivas con respecto a la oralidad (Calsamiglia y Tusón, 2015; Camps, 2005; Garton y Pratt, 1991; Jaimes, 2016; Lomas, 2006; Núñez, 2003; Ríos, 2010; Tusón, 1994).

En cuanto a la formación del profesorado, la problematización gira en torno a los siguientes puntos.

La ausencia de reflexión por parte de los profesores acerca de la lengua oral como objeto de enseñanza (Ballesteros, 2005; Jaimes y Rodríguez, 2006; Gutiérrez y Rosas, 2008). De forma puntual, la cuestión se centra en el contexto donde se realiza la investigación, la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional —de aquí en adelante denominada EMUPN—. Las prácticas de las profesoras se caracterizan por promover la oralidad sin saber que lo están haciendo, pues no hay reflexiones sistemáticas en ese campo que permitan visibilizar y comprender el impacto de sus interacciones pedagógicas en los niños menores de cuatro años (Rincón, Sierra y Galeano, 2013). Esto quiere decir que las interacciones entre profesoras y niños no trascienden el Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Support System, LASS), propuesto por Bruner (1994) que ofrece la madre —u otro adulto— de manera natural, intuitiva (Bruner, 2013). Cabe aclarar que, si bien el contexto de esta investigación no es ni

la escuela tradicional, ni la familia, sí lo es un entorno intermedio de socialización previo a la educación formal: la escuela maternal. Entre sus funciones educativas está el servir de puente entre los dos contextos mencionados. Con base en estas dinámicas, surge la pregunta: ¿Qué pasaría con esas prácticas si se abordara la reflexión acerca de estas de forma sistemática?

Las escasas posibilidades del profesorado de acceder a procesos de investigación para cualificar sus prácticas y, en este sentido, se hace necesario fisurar la perspectiva dominante en la investigación sobre la enseñanza, según la cual hay una separación entre investigadores y profesores. Ellos, bajo una perspectiva restringida de su profesionalidad, se limitan a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros (Elliott, 2009). El propósito es asumir al maestro como un intelectual de la educación (Schön, 1992) que, de manera crítica y reflexiva, se aproxime a la profesión, y por lo tanto a la educación, tal y como se expone en las tendencias de formación de profesores lideradas por países como Finlandia. En estas, la apuesta para el mundo contemporáneo es la de un profesorado investigador¹ y una escuela o escenarios educativos como centros para la investigación. Sin embargo, por esta misma circunstancia, surge otro aspecto que cabe cuestionar en relación con las instituciones o escenarios educativos en donde se realizan las prácticas docentes: se desconoce la necesidad de promover espacios para la reflexión de los profesores, para el aprendizaje entre pares, para la posibilidad de conversar pedagógicamente sobre la toma de decisiones, sus angustias y sus preguntas. Y esto es fundamental (Gutiérrez, 2012; Marcelo, 2008; Vezub, 2011).

¹Para profundizar, véase: *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (Jakku-Shivonen y Niemi, 2013).

² Escuela Maternal: <https://youtu.be/QBg1nbaprPE>

³ Investigación realizada por el grupo de Comunicación y Lenguaje del Proyecto Curricular de la Licenciatura de Educación Infantil del que hicieron parte las docentes María Ivoneth Lozano, Martha Sierra, Zulma

Los escasos desarrollos investigativos en el campo del lenguaje, así como en la formación de maestros de primera infancia con el propósito de aportar a la cualificación de los procesos de formación inicial y permanente de los profesores (Fandiño, Durán y Pulido, 2018). En este contexto, surgen las preguntas y los objetivos del estudio que se presentan a continuación.

1.3. Preguntas de la investigación

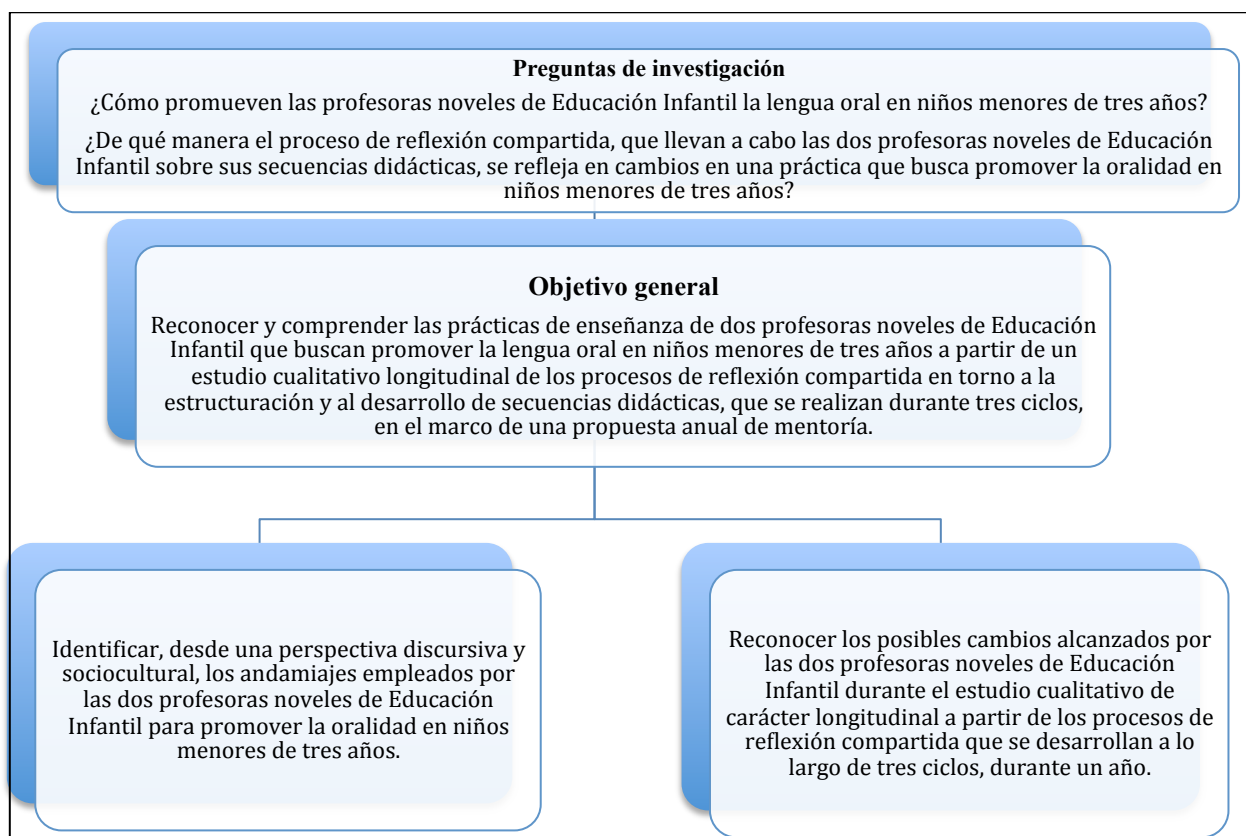
- ¿Cómo promueven las profesoras noveles de Educación Infantil la lengua oral en niños menores de tres años?
- ¿De qué manera el proceso de reflexión compartida, que llevan a cabo las dos profesoras noveles de Educación Infantil sobre sus secuencias didácticas, se refleja en cambios en una práctica que busca promover la oralidad en niños menores de tres años?

1.4. Objetivos de la investigación

El foco de la investigación está en reconocer y en comprender las prácticas de enseñanza de dos profesoras noveles de Educación Infantil que buscan promover la lengua oral en niños menores de tres años, a partir de un estudio cualitativo longitudinal de los procesos de reflexión compartida en torno a la estructuración y al desarrollo de secuencias didácticas, que se realizan durante tres ciclos, en el marco de una propuesta anual de mentoría.

Esta intención se concreta en la posibilidad de:

- Identificar, desde una perspectiva discursiva y sociocultural, los andamiajes empleados por las dos profesoras noveles de Educación Infantil para promover la oralidad en niños menores de tres años.
- Reconocer los posibles cambios alcanzados por las dos profesoras noveles de Educación Infantil durante el estudio cualitativo de carácter longitudinal a partir de los procesos de reflexión compartida que se desarrollan a lo largo de tres ciclos, durante un año.



1.5. Contexto de la investigación

Dado que para la investigación cualitativa es fundamental la descripción detallada del contexto, a continuación, por razones éticas, se hace una presentación de los vínculos con la institución, así como de sus características y de las de la población que hace parte del estudio. Finalmente, se presenta la propuesta de formación continua de profesores, o de mentoría, sustentada en la investigación-acción a la que se articulan las profesoras noveles. De esta propuesta se obtienen los insumos de este estudio.

1.5.1. Vínculos con el contexto del estudio

Los vínculos de quien hace la investigación con el contexto del estudio son previos y de varios órdenes. Por una parte, se refieren al rol de profesora de la licenciatura en el campo de la comunicación, el lenguaje y la infancia, como coordinadora de práctica y como mentora de la propuesta de formación continua o mentoría con egresadas de la EMUPN desde 2007. Muchas profesoras que trabajan en la EMUPN fueron estudiantes de la investigadora durante su formación profesional inicial en la licenciatura y, en particular, las dos profesoras que hacen parte del estudio. Además, la investigadora, en tanto docente de la universidad, fue madre usuaria, durante siete años, de la propuesta pedagógica que ofrece la EMUPN a los hijos de profesores, empleados y estudiantes de la universidad.

Otro vínculo se da a nivel de investigación. El estudio tiene como antecedentes las reflexiones y los planteamientos, producidos a partir del año 2002, por el equipo de investigación en Comunicación y Lenguaje (Rincón, Lozano, Sierra, Zuluaga y López, 2007; 2008) de la licenciatura en el campo de la primera infancia. Además, en la EMUPN se concretan estos procesos investigativos, en 2007, gracias al proceso de formación continua de las egresadas que se sustentan en la investigación-acción; y, en

2013, con una investigación de carácter etnográfico en torno a la oralidad (Rincón, Sierra y Galeano, 2013).

Estos procesos previos de investigación permitieron focalizar el interés, para los estudios de doctorado, en 2016, al reconocer la importancia de abordar, colaborativamente, con las profesoras de la EMUPN reflexiones sobre las formas de acompañar pedagógicamente el aprendizaje de la oralidad de niños menores de tres años, pues la investigación que se llevó a cabo en 2013 se hizo con niños de tres a cinco años. De esta forma, se da continuidad a los procesos de investigación adelantados por la licenciatura en la EMUPN y a los procesos de formación continua con profesores que buscan cualificar las prácticas docentes de las egresadas a través de la mentoría desde la perspectiva de la investigación-acción.

1.5.2. Institución donde se desarrolla la experiencia

La EMUPN es un proyecto de innovación, investigación y extensión académica de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Nace de la necesidad de disminuir la deserción estudiantil en la universidad. Es un escenario de educación no formal en Educación Inicial en el que se asumen a los niños y las niñas como sujetos de derechos.

La institución se encuentra ubicada en Bogotá, la capital de Colombia, y acoge a niños y niñas de entre 4 meses y 4 años, hijos e hijas de funcionarios, profesores y estudiantes que se están formando en la Universidad Pedagógica para ser docentes².

La Escuela Maternal estructura su propuesta curricular a partir de tres componentes: desarrollo, Educación Inicial y pedagogía.

² Escuela Maternal: <https://youtu.be/QBg1nbaprPE>

Con respecto al primer componente, «se asume que el desarrollo es social, histórico y cultural dada la influencia de los contextos» (Escuela Maternal, 2013, p. 39), es decir, la propuesta curricular se sustenta en una perspectiva que trasciende la mirada evolutiva, lo que lleva a concebir al niño como sujeto partícipe de una sociedad y de una cultura que permea su desarrollo.

Con respecto al segundo componente, la Educación Inicial en Colombia se asume como proceso sociohistórico que comprende desde la gestación hasta los cinco años. Esta tiene en cuenta el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo (cognitiva, comunicativa, artística, corporal, social y afectiva) a través de las interacciones que se generan en los diferentes contextos.

En esta medida, se entiende que cada niño o niña es un ser único, con diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje. Se definen como sujetos de derechos, sujetos sociohistóricos culturales, sujetos protagonistas de su aprendizaje, sujetos ciudadanos y sujetos de lenguaje. Bajo esa misma mirada, los profesores se asumen «como mediadores socioculturales, que seleccionan y crean acciones, saberes y propuestas, que se alimentan de los intereses de los niños y las niñas» (Escuela Maternal, 2013, p. 48).

Con respecto a la pedagogía, en la Escuela Maternal esta se concibe como un conocimiento en continua construcción reflexiva, que basa sus desarrollos en torno a los lenguajes, a la pedagogía de la mediación y a la pedagogía del cuidado (Escuela Maternal, 2013).

De esta manera, bajo una perspectiva interaccionista, los lenguajes se entienden como sistemas de significación que se asumen al niño(a) como un sujeto inmerso dentro de una cultura, que aprende de y con los otros, en contextos de apoyo tanto de sus pares, como de sus profesores y de la cultura misma (Vigostky, 2000).

En cuanto a la pedagogía de la mediación, la EMUPN plantea la mediación como la interacción intencionada, activa y significativa que se da entre la cultura, las relaciones sociales y el sujeto. Esta pedagogía considera relevante el papel del maestro al ser mediador del proceso del niño, acompañándolo de manera intencional.

Y, por último, se aborda la pedagogía del cuidado que retoma la ética del cuidado de Nel Noddings. Así,

[...] el cuidado va más allá de ponerse en lugar del otro, implica una constante acción de reciprocidad, que no se queda únicamente en lo emocional, sino que trasciende a una postura con sentido y conciencia de lo que se hace en lo que respecta a la acción relacional que se vive en la escuela. (Escuela Maternal, 2013)

Propuestas pedagógicas en la EMUPN.

Con base en las perspectivas que se presentaron en el apartado anterior, se estructuran y desarrollan las propuestas pedagógicas de la EMUPN, que se caracterizan por ser dinámicas y estar en permanente revisión por parte del equipo de profesoras que buscan favorecer la formación integral de los niños y las niñas de Educación Inicial y responder a las exigencias del contexto sociocultural y político de Colombia.

De esta manera, las propuestas se asumieron, inicialmente, siguiendo los modelos de ambientes especializados y retomando las experiencias educativas israelíes (Stein y Szulanski, 1997) y las inteligencias múltiples de Garner (1983). Luego, estas se reestructuraron a partir de experiencias significativas, especialmente en la intervención pedagógica con bebés y con niños caminadores, aventureros e independientes — nominación la EMUPN a los grupos de niños de acuerdo con sus características de desarrollo— a través de proyectos de aula y asambleas (García, 2015).

Proyectos de aula.

En relación con los proyectos de aula, estos se asumen desde un enfoque globalizador.

Se entienden como

[...] un proceso de construcción colectivo y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual (sic) el grupo y la maestra hacen parte. En esa búsqueda de soluciones, el grupo, se constituye en un equipo que investiga, explora, y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras. (Escuela Maternal, 2013)

A partir de la anterior definición, se asume que el trabajo por proyectos invita a los niños a participar activamente de la construcción de su aprendizaje, de su identidad y de la realidad que surge de sus intereses a través experiencias significativas y de carácter flexible.

Las asambleas.

Como complemento del trabajo por proyectos de aula, en la EMUPN se toma en cuenta la formación de asambleas, que son espacios de reflexión colectiva. Están mediados por la profesora. Se utilizan en momentos de conflicto y se entienden como un lugar para las negociaciones, para establecer acuerdos y desacuerdos, exponer casos específicos de situaciones conflictivas, y expresar inconformidades tanto por parte de los niños, como de las profesoras, con el fin de generar una mejor convivencia.

La oralidad es el foco principal que se busca potenciar en este espacio. Ahí cobra relevancia el diálogo en tanto género discursivo a través del cual se invita al niño a reflexionar sobre sus acciones y sobre cómo estas pueden afectar a sus pares.

Centro piloto de formación docente para la universidad.

Por otra parte, la EMUPN no solo es un escenario para acompañar y formar a los niños y niñas, hijos de los miembros de la comunidad educativa, sino que se ha consolidado como uno de los centros piloto de práctica que más contribuye a favorecer la formación docente de las diferentes licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Esto se debe a que el sistema didáctico que la caracteriza favorece las experiencias de investigación y abre la posibilidad de sumergirse en la dinámica de la cultura institucional. Así, la EMUPN se configura como uno de los centros de práctica pedagógica que aporta a y promueve la investigación formativa de los futuros licenciados y la formación continua de los egresados: «“Aprender en la investigación”, de esta manera, es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas de carácter narrativo, personal y relacional en el proceso de conocer» (Rincón, 2014, p. 18).

1.5.3. La población

Las profesoras.

En la EMUPN, donde se lleva a cabo el estudio, trabajan siete profesoras y asisten cien niños de entre cuatro meses y cuatro años. Son profesoras egresadas de la Licenciatura

de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Su trabajo pedagógico se caracteriza por ser personalizado y, a la vez, mediador en la construcción de la intersubjetividad de los niños y las niñas. De esta manera, se posibilitan los entornos seguros y amorosos en el marco de los principios interaccionistas y de la pedagogía del cuidado, que ya se mencionaron en párrafos anteriores.

Estas profesoras, además de ser titulares de un grupo de niños de la EMUPN, también desempeñan el rol de profesoras consejeras de práctica para los estudiantes de las licenciaturas de la universidad que realizan sus jornadas en la institución, en Educación Infantil, Música, Educación Especial, Educación Física, Lenguas, Ciencia y Tecnología y Psicopedagogía.

Son profesoras que:

[...] se caracterizan por su actitud reflexiva sobre la práctica pedagógica gracias a lo cual se resignifica diariamente la forma de hacer contacto con los niños, en la posibilidad de aprender a escuchar sus voces y generar procesos de transformación en ellas [...] no se limitan a un dominio instrumental de lo aprendido en la formación universitaria, sino que son movilizados por sus posibilidades de reflexionar sobre su quehacer de manera permanente. (Rincón, 2014, p. 16)

Los niños y las niñas.

Gran parte de la caracterización de los niños y las niñas, que aquí se presenta, se toma del documento construido por las profesoras como producto de los encuentros semanales de reflexión conjunta y que hace parte de la propuesta de mentoría sustentada en la investigación-acción.

La población infantil de la EMUPN se organiza por niveles, a partir del hito de desarrollo de cada uno de ellos: bebés, caminadores, aventureros, conversadores e independientes. A continuación, se presenta, únicamente, la caracterización de los dos grupos de niños que participaron del estudio.

Las dos profesoras noveles trabajaban, pedagógicamente, con los grupos de Caminadores II y Aventureros I. Estos grupos, en relación con el lenguaje, se caracterizan por:

Los Caminadores.

Son diez niños que todavía se refieren al mundo a través de múltiples lenguajes. La corporalidad y la gestualidad son canales importantes para expresar lo que sienten y perciben. Sin embargo, el logro más significativo es el lenguaje oral que va tomando forma a partir de la necesidad de comunicarse, de intercambiar con el otro y de nombrar lo que hay a su alrededor. De esta manera, descubren que pueden designar, con una misma palabra, varias situaciones, objetos o personas y usar diferentes sistemas notacionales. Esto configura un desarrollo cognitivo importante en cuanto a tomar conciencia del uso de la palabra para nombrar inicialmente lo que existe, lo que se hace, lo que se siente y lo que se piensa.

Poco a poco, y a través de las experiencias y de la interacción con los otros, los niños y niñas de Caminadores descubren que pueden nombrar objetos o personas ausentes, por ejemplo, mamá o papá, entre otros, así como empezar a establecer diferencias que les permiten ir reconociendo el uso de la palabra. En este proceso, aparece, de la misma manera y como hecho importante, la manifestación oral de su

nombre y el de personas significativas que lo rodean —padres y pares—. Los nombres generan identidad y distinción en medio de otros y se encuentran ligados a un sentimiento muy fuerte de autoafirmación por parte del niño o niña (Escuela Maternal, 2013).

De acuerdo con lo anterior, se logra reconocer, para la contextualización de los grupos por parte de las profesoras que participan del estudio, que:

[...] los niños de este nivel hacen uso de la oralidad cuando realizan preguntas que le permitan corroborar lo que piensan o ampliar la información que tienen, realizan peticiones a los otros, repiten para ampliar sus marcos de referencia a nivel oral, desde los cuales empiezan a moverse en el contexto y empleando frases en diferentes situaciones. Se denota en este sentido cómo al ir conquistando la palabra van enriqueciendo sus experiencias alrededor del lenguaje oral y con ello las formas a través de las cuales interactúan con lo que les circunda. (M3, Relato elaborado en el ciclo 1 / 2016)

Los Aventureros.

La oralidad está presente en este grupo de quince niños de forma explícita. Gracias a esto, los niños logran referirse y conceptualizar a través de la consolidación de frases cortas y de oraciones cargadas de sentido que les permiten darse a entender con mayor claridad.

El interés por conocer el mundo los lleva a interrogar y a cuestionar todo lo que en él encuentran, y esperan hallar en los otros las respuestas a todas sus preguntas. De esta manera, avanzan en el descubrimiento de la palabra y, por lo tanto, se hace necesario fortalecer sus procesos de escucha y de participación (Escuela Maternal, 2013).

Caracterización que posteriormente se amplia con el seguimiento realizado por las maestras que participan del estudio según el cual los niños del grupo aventureros, empiezan a ampliar la oralidad usando la pregunta con mayor frecuencia [...] a tener variaciones entre abiertas y cerradas; la repetición les ayuda a enriquecer sus procesos comunicativos y la conversación se afianza aún más, como posibilidad por medio de la cual se da apertura al intento por narrar, ya sea del tema que se viene trabajando a nivel pedagógico, de algo que quieren traer a colación de carácter personal o de situaciones de conflicto que se presentan dentro del grupo. Una oralidad que va tomando mayor sentido para el niño, posicionándose como medio idóneo para entablar relaciones con los otros y su entorno.

De igual manera es notorio, en este grupo, cómo la expresión no verbal, tal como el gesto y lo corporal, componen una parte esencial de lo que es su proceso de comunicación, un diálogo que se establece de manera permanente a partir del lenguaje paralingüístico. Un sistema que amplía y refuerza lo que se quiere decir, complementando lo expresado con la palabra, siendo un gran apoyo para quienes vienen conquistando el habla. En este sentido se puede establecer que es un proceso dinámico, que está en constante cambio, ya que gracias a las interacciones permanentes que se dan entre niño-adulto y niño-niño, se van potenciando las construcciones que se dan a nivel oral. (M2, Relato elaborado en el ciclo 1 / 2016)

Con base en lo anterior, se puede afirmar que en la EMUPN hay particularidades que se dan en los niños de acuerdo con su edad y en relación con las formas de comunicación que entablan en el escenario social, con adultos y pares.

Niños de un año: los desarrollos en relación al (sic) lenguaje de quienes están en estas edades se caracterizan por enmarcarse desde lo gestual, lo paralingüístico y lo deíctico en mayor medida, dándose su comunicación a partir de dichos sistemas de representación. Se resalta la importancia del cuerpo para entablar una relación comunicativa con su entorno y con los otros, que son en la gran mayoría adultos.

Niños de dos años: sus procesos de expresión y comunicación han empezado a hacer una transición entre el lenguaje paralingüístico y la palabra hablada, en su mayoría a través de monosílabos, la cual (sic) comienza a ocupar un papel relevante para denominar los objetos del mundo, dar a conocer lo que desean y entablar una relación más cercana con los pares, a quienes les empieza (sic) a dar un lugar; sin embargo es muy fuerte aún la relación tanto a nivel afectivo, como de referencia con el adulto.

Niños de dos años y medio: si bien no se ve una distancia tan amplia a nivel lingüístico con los niños de dos años, se ha reconocido un menor uso del componente paralingüístico, observando, por el contrario, la ampliación de la palabra hablada, donde ya logran construir frases o enunciados más largos, permitiendo dar a entender con mayor claridad sus ideas, estableciendo lo comunicativo desde este marco.

Distinciones lingüísticas que corresponden a aquellas singularidades que a nivel oral se alcanzan de acuerdo al desarrollo en el que se encuentran los niños, los cuales marcan un referente frente a cada uno de los grupos, ya que esto permite tener claridades en torno a aquello que se busca lograr en los diferentes niveles. Particularidades que las maestras tienen en cuenta para, desde allí, realizar apuestas a nivel de andamiajes específicos que respondan a las características orales, en este caso enfocadas en la infancia menor de tres años. (Tomado de las contextualizaciones realizadas durante el ciclo 1 por M2, M3, 2016)

1.5.4. Propuesta de mentoría

La mentoría, en esta investigación, hace referencia a la propuesta de formación continua de profesores. Se sustenta en la investigación-acción y se desarrolla desde el campo del lenguaje y de la primera infancia con los y las egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN, en la EMUPN.

Antecedentes de la propuesta de formación continua o mentoría.

La propuesta de mentoría surge en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia, en el año 2007 como resultado de los procesos de autoevaluación de la licenciatura y de las dinámicas internacionales que, en esos años, se presentaban en el contexto latinoamericano en relación con la formación continua de profesores. En este sentido, estudios como el de la Unesco (2013) permiten identificar la formación continua de los profesionales en educación como una de las que presenta mayores tensiones a nivel latinoamericano puesto que las reflexiones y los aportes en la estructuración de políticas y de programas han estado dirigidos a la formación inicial de los profesores y no a su formación continua. Por ello,

[...] predominan ofertas tradicionales desvinculadas de las necesidades prioritarias de los docentes y de las escuelas. En parte este problema se relaciona con la escasa relevancia que las instituciones formadoras otorgan al trabajo con docentes en servicio asumiéndolo, muchas veces, como una tarea de extensión y de menor valor. (Unesco, 2013, p. 71)

A esta realidad, se suma el sentido de la formación como capacitación sustentada en un modelo de educación bancaria (Freire, 2007) que, además, se caracteriza por la falta de procesos de acompañamiento sistemático que se apoyen en la investigación y que permitan, al profesional en educación infantil, reflexionar sobre su práctica pedagógica de manera permanente.

De esta manera, la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN, con el propósito de aportar de manera instituyente (Palacios, 2014) a la formación de profesionales de la educación, desde una perspectiva sistémica, pone en relación tres aspectos: «la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua» (Documento de Autoevaluación UPN,

2014, p. 54). Bajo esta perspectiva, el equipo de Investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia propone a las directivas de la EMUPN desarrollar un proceso de mentoría basado en la investigación-acción con las egresadas de la licenciatura que allí trabajan. La base sería la propuesta sobre formación de docentes construida a partir de la investigación que llevó a cabo este equipo de profesores de la licenciatura en 2008: «construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de 3 meses a 5 años»³.

Gracias a estos procesos de investigación, se identifica la importancia del acompañamiento intencionado y reflexivo por parte de quienes asumen la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en los primeros escenarios de socialización diferentes a la familia y a la escuela. Así, la profesora interpreta y da significación a las acciones del niño en tanto este, en sus primeros años, se comunica, básicamente, con el gesto.

Además, la oralidad se convierte en la posibilidad que tienen el niño y la niña de primera infancia de complejizar las construcciones de referencia del mundo gracias a los procesos de representación simbólica que esta promueve. Es el primer aprendizaje sobre la estructura de la lengua materna en contexto.

Se desarrolla, entonces, una propuesta de mentoría basada en la investigación-acción que implica, según Marcelo (1999) que retoma a Bey y Holmes (1992), apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante por parte de un maestro mentor. Es un dispositivo de acompañamiento que contribuye, a través de la reflexión sobre lo que se dice y se hace en la práctica pedagógica, a la permanente actualización y a la

³ Investigación realizada por el grupo de Comunicación y Lenguaje del Proyecto Curricular de la Licenciatura de Educación Infantil del que hicieron parte las docentes María Ivoneth Lozano, Martha Sierra, Zulma Patricia Zuluaga, Consuelo López y Claudia Marcela Rincón. Esta se publicó en la revista *Enunciación* (2008).

transformación del quehacer pedagógico tanto del egresado, como del maestro en formación. Esto, bajo una perspectiva que respeta y empodera al maestro como profesional de la educación y no como técnico o artesano (Stenhouse, 2004).

Así, la mentoría aporta a la formación continua y contribuye a la permanente actualización tanto de las egresadas, como de las profesoras en formación y de los espacios académicos de la licenciatura al proponer un modelo alternativo basado en la investigación-acción que tiene como eje la reflexión en la acción y sobre la acción del maestro (Perrenoud, 2006). En ese sentido, es pertinente retomar los aportes de Tardif (2004). Propone que los conocimientos de los profesores se modifican de acuerdo con las nuevas relaciones que el egresado establece con el sistema didáctico del que empieza hacer parte. Por esta razón, no se puede considerar que los saberes de los profesores en formación sean los mismos en su rol de profesionales en tanto se encuentran en lugares diferentes de los procesos formativos.

Desarrollo de la propuesta de mentoría.

La propuesta de mentoría comienza, en la EMUPN, con siete profesoras, en 2007, y luego, en 2014-2 y en 2016, con seis profesoras más, todas egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN (Colombia)⁴. Su ingreso y participación en el proceso es por decisión propia, es decir, hacen parte del proceso de mentoría solo aquellas que están interesadas en hacer investigación en el aula. La vinculación no tiene carácter de

⁴ Participan de este proceso, voluntariamente, las profesoras Carolina Bernal, Sandra Pineda, Elizabeth Rodríguez, Carolina Fontalvo, Sandra Niño, Alejandra Hernández y Julieth Lasso (2007-2011). Posteriormente, con base en los hallazgos de la investigación en torno a oralidad, que se lleva a cabo entre 2012 y 2013, se enfoca y se abre paso a un nuevo proceso de acompañamiento con otro grupo de egresadas (2014-2 a 2016): Deisy Hurtado, Mayra Alejandra Patiño, Érika Paola Cano, Leidy Viviana Agudelo, Angie Gómez y Lilian Guzmán.

obligatoriedad.

Lo anterior exige, para quienes participan de esta propuesta de formación continua, basada en la investigación-acción, ser actores de su formación al aceptar las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad de la profesión en el marco de una relación diferente con el conocimiento y con la escritura. Sería una relación en la que se busca fisurar estereotipos sobre la infancia, la identidad del maestro que trabaja con y para las infancias, y sobre la oralidad, la lectura y la escritura.

De esta forma, los principios de la propuesta son consecuentes con las nuevas tendencias mundiales de desarrollo profesional que promueven la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los dispositivos de formación y el aprendizaje colaborativo entre pares —que abre la posibilidad de probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales y el acercamiento a las necesidades y escenarios del desempeño docente—. Se busca reflexionar colectivamente sobre un tema propuesto (Vezub, 2011).

En este sentido, la mentoría tiene como premisa asumir la práctica en tanto praxis, que implica la reflexión en y sobre la práctica misma, al acercarse a situaciones problema que surgen de esta y no solo a partir de preguntas y problematizaciones de orden teórico. Se pone en funcionamiento la tendencia orientada hacia el análisis de los procesos y del ejercicio al establecer vínculos entre investigación, formación continua y práctica profesional.

Además, este es un dispositivo de carácter formativo e investigativo que, a través de la investigación-acción, promueve procesos de reflexión en y sobre la práctica de manera sistemática. El acompañamiento busca proporcionar una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos en la toma

de decisiones, y se animen a transformar y a enriquecer el trabajo pedagógico. Gracias a ello, una vez finalizado el acompañamiento, se puede entender, desde lo que le ha sido vital, las problemáticas sobre las cuales se realizarían nuevas propuestas.

La propuesta de mentoría, basada en la investigación-acción, se desarrolla en tres ciclos. El ciclo I, *Leyendo el contexto*, tiene como propósito contextualizar y reconocer los conocimientos disciplinares y pedagógicos con que cuenta cada profesora para potenciar la oralidad en los niños menores de tres años y, a partir de estos, caracterizar las acciones que planea y desarrolla. Esto conlleva una planeación y el desarrollo individual de una secuencia didáctica por parte de cada profesora. La meta es potenciar el uso de la lengua oral en los niños.

El ciclo II, *Construyendo conjuntamente*, busca construir colectivamente las secuencias didácticas a partir de los aprendizajes que aportan los análisis individuales y colectivos realizados tras las dos primeras secuencias didácticas llevadas a cabo en la primera fase de la investigación. Con base en los principios planteados por Vigotsky (2000), se desea promover la zona de desarrollo próximo a partir del «aprender de y con el otro» en un contexto de ayuda y de colaboración en el que se usa el conflicto sociocognitivo (Mugny y Pérez, 1988) como ruta de aprendizaje.

En el ciclo III, *Construyendo autónomamente*, con base en las reflexiones y en los aprendizajes obtenidos colectivamente en los dos ciclos anteriores, cada profesora estructura y desarrolla, de manera autónoma, la tercera secuencia didáctica para potenciar la oralidad en los niños menores de tres años.

Dispositivos que posibilitan el desarrollo de la propuesta de mentoría.

De manera puntual, la propuesta de formación continua o de mentoría, sustentada en la investigación-acción, se vale de dos dispositivos: la conversación y la construcción narrativa de relatos para abordar los dos tipos de reflexión propuestos por Perrenoud (2006) —la reflexión en la acción así y la reflexión sobre la acción—. Estos se promueven a través de la escucha, la pregunta y la escritura.

En los encuentros semanales de reflexión compartida, se conversa acerca de la construcción de relatos orales o escritos que sistematizan los problemas que surgen de la práctica y son fundamentales para las profesoras.

Conversar sobre los hallazgos, gracias a las experiencias promovidas en la práctica, permite que las profesoras reconozcan lo que potencian sus prácticas pedagógicas. Esto las lleva a encontrar en la lectura de sí mismas, de los otros y con los otros, nuevas formas de mirar lo pedagógico y de trabajar en la cualificación de sus prácticas a través de la investigación. De esta manera se resignifica el sentido de esta última como posibilidad de aprendizaje continuo.

Si consideramos a los profesores como agentes de cambio, debemos tener en cuenta, como lo plantea Schön, que esto es posible siempre y cuando tengan oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica (Marcelo y López, 1997). En este caso, esto se ejecuta a partir de los encuentros semanales en los que compartan experiencias de lo que les ha sido «vital» a través relatos orales y escritos.

Recapitulando, podemos plantear que esta propuesta de formación continua de mentoría, basada en la investigación-acción, parte de una construcción conjunta y flexible de criterios entre las profesoras y la profesora de la licenciatura —que cumple el papel mentora— para asumir *in situ* una tarea o una acción educativa que implica procesos de

planeación, ejecución, evaluación y análisis conjunto. Lo anterior, con miras a favorecer la comprensión crítica sobre el qué, el para qué y el por qué de sus acciones pedagógicas. Además, se abre la posibilidad de trabajar colaborativamente, con unas bases de confianza mutua y respeto, y con la oportunidad de considerar que cada uno es capaz de reestructurarse de forma competente gracias a su interés y a los aportes del colectivo.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Introducción

Este estudio se estructura a partir de dos campos teóricos. El primero de ellos hace referencia al lenguaje; y el segundo aborda las condiciones que posibilitan una cualificación en las prácticas de enseñanza del profesor, en este caso, con el propósito de potenciar el uso de la lengua oral en niños menores de tres años.

En ese sentido, las decisiones que se toman para organizar el presente capítulo (apartado 2.2.) están marcadas por el interés en conocer y profundizar sobre los campos del conocimiento que, hoy en día, hacen parte de la formación inicial de los profesores de Educación Infantil que acompañan el aprendizaje de la lengua, pero que no tienen una formación lingüística como centro de sus estudios profesionales. Si bien se aproximan al conocimiento lingüístico en la formación inicial, este no tiene la profundidad que requieren los futuros profesores de lengua.

De esta forma, el capítulo parte de la presentación de las perspectivas que se han identificado sobre el desarrollo del lenguaje desde los campos de la psicología y de la lingüística. Dichas perspectivas permiten reconocer la evolución de las teorías cuyo propósito es describir y explicar el proceso de adquisición del lenguaje para, con base en ello, comprenderlas desde la mirada pedagógica, pero bajo la lupa las creencias de los profesores para abordar la enseñanza de la oralidad —descritas en un segundo apartado (2.3.)—. Estas creencias, muchas veces, se yuxtaponen a las propuestas didácticas y se convierten en parte de los insumos de la problemática que da origen a este estudio.

Posteriormente, en el apartado (2.4.), se presenta un recorrido por el desarrollo del lenguaje en la primera infancia a partir de sus características a nivel comunicativo y lingüístico de estos primeros años. Para cerrar este campo teórico sobre el lenguaje, en una

cuarta sección (2.5.), se exponen reflexiones en torno a una perspectiva curricular y educativa sobre la lengua oral en la primera infancia que sustentan algunas propuestas pedagógicas, usadas en el contexto educativo, para potenciar el uso de la lengua oral en esos escenarios.

Finalmente, en un quinto apartado (2.5), se aborda el segundo campo teórico de este estudio, es decir, el de las condiciones que posibilitan una cualificación en las prácticas de enseñanza del maestro y en su formación permanente en el marco del paradigma del pensamiento del profesor.

Las fuentes que se toman para dar sustento teórico al campo del lenguaje son, fundamentalmente, psicólogos, filólogos o lingüistas con trayectorias reconocidas por sus aportes a la reflexión sobre la enseñanza de la lengua, como es el caso de Bruner (1994), Halliday (2013), Boada (1992), Garton (1994), Miretti (2003), Nuñez (2003), Lomas (2006), Jurado (2006), Rodríguez (2006), Del Río (2010), Calsamiglia y Tusón (2015) y Jaimes (2016). Cabe aclarar que, después de abordar muchas fuentes reconocidas en el contexto académico para dar validez a lo que aquí se investiga, en el campo del lenguaje, se encuentra, con sorpresa, que son escasas las voces de teóricos que sean profesores y, además, profesores de infancia, y que hayan hecho aportes sustanciales en el campo del lenguaje y la Educación Infantil. Por esta razón, se resalta a Isabel Guibourg (2015) como una de las pocas académicas identificadas que responde a todos estos criterios.

Con respecto al campo teórico que estudia las condiciones que posibilitan una cualificación en las prácticas de enseñanza del profesor en tanto intelectual de la educación y sus posibilidades de cambio, se retoman los argumentos de Schon (1987), Giroux (1987; 1990), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988), Zabalza (1988), Tardif (2004), Camps (2004), Perrenoud (2006), Korthagen (2010), Marcelo (2008) y Vezub (2011).

2.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

Los argumentos acerca de las teorías del desarrollo del lenguaje identifican tres perspectivas: la tradicional, la constructivista y la interaccionista. Cada una de ellas se aborda en dos sentidos: uno, en relación con aquello que configura la perspectiva a partir de cómo se asumen el lenguaje, la lengua y ciertos conceptos, como el de competencia; y dos, a partir de las críticas a cada perspectiva.

Las fuentes consultadas retoman las teorías en torno al desarrollo del lenguaje porque buscan describir y explicar la complejidad de los procesos que se involucran en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y valorar los argumentos, las elaboraciones superadas y lo que, con seguridad, no ha sido suficientemente reconocido ya que, como plantea Lomas,

Los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación, diversificándose, en función de los diferentes estadios del desarrollo científico e intelectual, de los diferentes objetivos que los propios investigadores se proponían alcanzar y de las necesidades que el desarrollo social exigía. (2006, p. 28)

Por otra parte, quienes estamos interesados y hacemos parte en la formación de profesores, sabemos de la importancia de poder, como claramente plantea Nuñez, «tomar conciencia del origen de nuestros hábitos disciplinares y metodológicos, y de cómo hemos aceptado casi como inamovible un único modelo de enseñanza de la lengua y la literatura que es fruto de una larga evolución bastante desconocida» (2003, p. 15).

De esta manera, se espera que esta visualización de los procesos de cambio, que han experimentado las diversas disciplinas que han llevado a cabo un estudio de los fenómenos

del lenguaje y de la comunicación, permita comprender cómo hemos aprendido la lengua, qué se buscaba con ello, lo que esto implica y, de esta forma, generar prácticas pedagógicas asertivas y contextualizadas en torno a la apropiación de la lengua, en este caso, en su modalidad oral.

Lo primero que se identifica como un hecho significativo, cuando se aborda el estudio del desarrollo del lenguaje, es el debate, durante el siglo XX, entre postulados sobre el papel de la genética y del entorno en dicho desarrollo, así como entre lo innato y lo aprendido. Este debate ha sido documentado por varios autores, entre ellos Bruner (1994), Garton (1994) y Guibourg (2015), de gran relevancia, pues se convierte en un punto de partida para comprender la configuración de las perspectivas en torno al carácter tradicional, constructivista o interaccionista del desarrollo del lenguaje.

Hoy, a partir de este debate, se reconoce que, sin el entorno social, la predisposición genética es inútil, pues la capacidad humana innata para apropiarse del lenguaje es una condición necesaria, pero no suficiente. Así, tanto el componente innato, como el social y el cultural son necesarios para configurarnos como especie.

Hoy en día es frecuente adoptar una posición intermedia, de manera que el niño es considerado como poseedor de predisposiciones innatas que se manifestarán a través de la interacción con el ambiente. La investigación psicobiológica nos ha convencido de la existencia de redes neuronales plásticas, maleables, que cambian y se desarrollan en relación con la estimulación ambiental. En el caso del progreso del conocimiento lingüístico y de la cognición, está ampliamente aceptado que unos mecanismos innatos preconstruidos en el niño le predisponen a percibir y organizar su mundo de forma culturalmente aceptable. (Garton, 1994, p. 14)

2.2.1. Perspectiva tradicional

Desde la mirada de la psicología.

El conductismo, el asociacionismo y el empirismo.

Retomando a Pozo, estas teorías, desde el punto de vista epistemológico, se correlacionan con los planteamientos de Aristóteles que rechazan la doctrina de las ideas innatas de Platón

[...] sustituyéndola por la de la *tabula rasa* sobre la cual se van imprimiendo las sensaciones. De esta forma el conocimiento procede de los sentidos que dotan a la mente de imágenes que se asocian entre sí según tres leyes: la contigüidad, la similitud y el contraste. Así, Aristóteles puede ser considerado como el padre del asociacionismo que en los siglos XVII y XVIII alcanzará con Hobbes, Locke y Hume su máxima expresión dentro de la filosofía. En psicología, dominará el pensamiento no solo del estructuralismo sino sobre todo del conductismo, teniendo una influencia decisiva en la historia de la Psicología y, más específicamente, en la Psicología del Aprendizaje. (Pozo, 1994, p. 18)

De esta manera, según Pozo, la historia de la psicología se configura, en el siglo XX, a partir de dos revoluciones paradigmáticas. La primera se produce en la segunda década del siglo y da lugar a la aparición del conductismo que surge

[...] como respuesta al subjetivismo y al abuso del método introspectivo por parte del estructuralismo y también del funcionalismo. El conductismo se consolida a partir de 1930 entrando en un período de ciencia normal, caracterizado por la aplicación de su paradigma objetivista, basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. (Pozo, 1994, p. 18)

Así, durante estos años, en Estados Unidos, según Garton y Pratt (1994), el conductismo, con su principal exponente, Skinner (1957), explica la adquisición del lenguaje desde el punto de vista del condicionamiento operante.

Desde esta tradición teórica el lenguaje era considerado como un comportamiento: el comportamiento verbal. De esta forma, la teoría conductista del aprendizaje fue la primera aproximación teórica para dar cuenta del desarrollo de lenguaje, de los procesos de aprendizaje del lenguaje en los niños. Skinner se ocupa de estudiar solamente los comportamientos observables y creía que los procesos de aprendizaje eran los mismos para todas las especies (incluyendo las ratas, las palomas y los humanos) y para todas las acciones (atravesar laberintos, picotear anillas, aprender el lenguaje). (Garton y Pratt, 1994, p. 31)

De esta teoría conductista surgen dos categorías que explican el comportamiento lingüístico: el refuerzo y la imitación. Lo que era válido para todos los comportamientos, lo era también para el lenguaje.

De tal forma que los principios de investigación en la perspectiva no derivan del fenómeno del lenguaje, sino de la «conducta general». El aprendizaje del lenguaje fue asumido como si en gran parte fuera algo similar, digamos, al aprendizaje de sílabas sin sentido, excepto que en este caso podía apoyarse en la imitación: el sujeto del aprendizaje puede imitar la actuación del «modelo», siendo así reforzado para una actuación correcta. Su énfasis recaía sobre las «palabras» más que sobre la gramática. (Bruner, 1994, p. 34)

De esta manera, la lingüística experimental del desarrollo (1962) estaba dominada por un interés en la sintaxis y su dominio (reglas que permiten combinar signos) y era ampliamente formalista. No se interesaba en el componente funcional del lenguaje. Para Bruner (1994), es una perspectiva a la que «le faltaba fuerza funcional». «En el condicionamiento clásico es la asociación entre estímulos la que refuerza una determinada

conducta, en el condicionamiento operante es la misma respuesta la que sirve de reforzamiento» (Guibourg, 2015, p. 21).

Desde la mirada lingüística.

En este campo de conocimiento, Lomas aporta antecedentes de orden histórico a la reconstrucción de las teorías en relación con esta *perspectiva tradicional* que permiten entender por qué dicha perspectiva se caracteriza por estar centrada en el estudio de la estructura, en el formalismo y en la enseñanza de la lengua que dan peso sustancial al hablante ideal, pues,

Ya en la Grecia clásica encontramos tres tipos de acercamiento al fenómeno lingüístico que, en un sentido fundamental, se mantendrán a lo largo de la historia del mundo occidental. En primer lugar, la filosofía se ocupaba de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento y, a través de él, de la concepción del mundo; en segundo lugar, la gramática servía de clave para la comprensión de textos de autores antiguos que más adelante serían propuestos como modelos del buen escribir, y por último, la retórica, el arte de la persuasión a través del discurso, proponía modelos del buen decir en los ámbitos de la vida pública. Estas tres maneras de tratar el lenguaje y las lenguas pasarán al mundo latino y, a través de la romanización, al resto de los países del Occidente europeo, y compondrán uno de los pilares en los que se sustentará la enseñanza. En las enseñanzas en los países occidentales, perviven los modelos tradicionales de la enseñanza de la gramática entendida como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua. (2006, pp. 29-30)

Además, según el mismo autor, serán la filosofía escolástica medieval, el cartesianismo, el historicismo, el organicismo de Cuvier y los aportes sociológicos de Durkheim los antecedentes de la obra saussureana. Para profundizar al respecto, se recomienda retomar a Tusón (1980; 1987), quien realiza un estudio sobre la historia de la reflexión lingüística.

Esta aclaración es pertinente, pues no es ese el asunto central de esta investigación, pero es un referente que pone en contexto la comprensión de las dinámicas que se han experimentado hasta nuestros días en torno al desarrollo del lenguaje.

A comienzos del siglo XX, hace su aparición la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure que genera cambios en la forma de asumir los desarrollos lingüísticos:

Las diversas escuelas estructuralistas que aparecen durante la primera mitad del siglo XX (la escuela de Praga, la de Copenhague, la americana, la francesa, etc.) producen análisis y trabajos de excelente calidad (especialmente en el terreno de la fonología, aunque también en el de la morfología y la sintaxis y en algunos intentos en el campo de la semántica) [...] las clases de lengua dejan de ser un espacio en el que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en el que, desde edades muy tempranas, se analizan frases en «sintagmas» o «conjuntos» usando «flechas», «bandejas», «cajas» u otros gráficos similares. (Lomas, 2006, pp. 31-32)

De esta manera, bajo esta perspectiva, es innegable el interés por los enfoques gramaticales y por dar cuenta de algunos aspectos del sistema de la lengua, como los fonológicos o los morfosintácticos. Se considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, como objeto de estudio. El estructuralismo lingüístico se caracteriza por

[...] ser un modelo descriptivo que responde al interrogante ¿cómo es la lengua? y en consecuencia trata de determinar el conjunto de elementos que integran cada una de las estructuras lingüísticas y su combinatoria, para constituir el sistema de la lengua. El estructuralismo representa un adelanto en los estudios lingüísticos al abandonar la concepción atomista de la lengua como sumatoria de elementos aislados y postular su carácter de conjunto uniforme y sistemáticamente organizado. La lengua es vista entonces como sistema de signos solidarios, inseparables entre sí o con respecto al sistema en su conjunto en donde valor de cada signo se deriva de la presencia simultánea de los otros en relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. (Jaimes, 2006, p. 22)

Su preocupación es abordar un sistema abstracto de la lengua que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante y del oyente ideales. De esta manera, surge una de las categorías centrales, la de competencia para abordar, desde una mirada crítica y rigurosa, el acompañamiento pedagógico del aprendizaje de una lengua:

La competencia del lenguaje según Saussure (1916) presenta una distinción que se ha hecho clásica en los estudios de lingüística: la distinción entre lengua (*langue*) y habla (*parole*). Según él, la lengua es un sistema de signos que poseen en común los hablantes de una comunidad determinada. La palabra es el uso, la ejecución, que en cierto momento dado hace un sujeto hablante gracias a la posibilidad que posee este sujeto para combinar estos signos y formar frases. La frase pertenece, pues, según Saussure, a la palabra, no a la lengua. (Boada, 1992, p. 26)

Mirada crítica a la perspectiva tradicional.

En el campo de la lingüística, se plantea que una de las dificultades —que interesa directamente a esta investigación— está en que, desde la perspectiva estructuralista, según Lomas, se excluye el habla de su ámbito de estudio. Esta se considera asistemática por estar sujeta a la variación individual de tal manera que los análisis se basan en la lengua escrita, especialmente en la literatura, y se olvida la primacía de la lengua oral.

Por otra parte, se hace «la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico, el hecho de que solo opere con la oración dada, en el nivel superficial, hacen imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico» (Lomas, 2006, p. 33).

Si bien el estructuralismo hizo un análisis riguroso de aspectos lingüísticos que operan en la construcción de los tiempos verbales, en el uso del artículo, de los elementos deícticos situacionales y del orden de las palabras, posteriormente no fue posible que diera

cuenta de otros de innegable importancia, como «la existencia de un plan textual subyacente (Van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler y Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica» (Lomas, 2006, p. 47).

Además, en relación con el estudio de la lengua, en este enfoque estructuralista, al concordar plenamente con el método inductivo —que va de las partes al todo y de lo particular a lo general—, se privilegian los procedimientos de segmentación y de clasificación para estudiar los niveles fonológico (los sonidos), el sintáctico (los sintagmas) y el semántico (el significado) al centrar sus desarrollos en los dos primeros, para así poner en evidencia que «otorga preponderancia a la estructura superficial de la lengua y se soslaya el estudio de la significación» (Jaimes, 2008, p. 22).

2.2.2. Perspectiva constructivista

Desde la mirada de la psicología.

Retomando a Pozo (1994), desde el punto de vista epistemológico, estas teorías se correlacionan con los planteamientos de Platón: el conocimiento es siempre la proyección de nuestras ideas innatas. Esta perspectiva, posteriormente, se visibiliza en la corriente racionalista e idealista de Descartes y de Kant, y en la psicología por el movimiento cognitivista que, obviamente, es contraria a las corrientes empiristas y asociacionistas que caracterizaban la perspectiva anterior.

Desde el punto de vista epistemológico sienta sus bases en el racionalismo cartesiano para enfatizar en el papel del lenguaje en la constitución de lo humano, al postular carácter innato y resaltar también el aspecto creador del uso del lenguaje. Constituye así una ruptura con el paradigma

estructuralista fundamentado en la experiencia, en oposición, privilegia como forma de conocimiento la reflexión del sujeto a través de la introspección que pretende hacer explícito el conocimiento implícito que un hablante tiene de su lengua. (Jaimés, 2008, p. 24)

No se aprende dependiendo solo de los sentidos; estos son un componente más de la posibilidad de llegar a la comprensión. De esta manera, es fundamental partir de las ideas previas, del saber preexistente, de la posibilidad de hacer reestructuraciones cognitivas con ayuda de la conflictuación cognitiva que se apoya en la reflexión sobre el error para convertir esto en un factor de aprendizaje que contribuye, constructivamente, a la reestructuración de los esquemas mentales.

En ese sentido, es fundamental, en esta perspectiva, la problematización de lo existente, la formulación de hipótesis y la posibilidad de llevar a cabo procesos de transferibilidad usando los conocimientos que, gracias a procesos de asimilación y de acomodación, van configurando esos nuevos conocimientos, en este caso, en relación con la adquisición de la lengua. El exponente más representativo de esta perspectiva es Piaget. Posteriormente, según Garton (1991), serán las elaboraciones de Karmiloff-Smith. Desde la perspectiva piagetiana, el desarrollo del conocimiento parte de reconocer que el niño tiene unas capacidades preestablecidas, innatas:

La teoría del desarrollo de Piaget se basa en los principios que subyacen al crecimiento biológico. Dos invariantes funcionales, derivadas de las ciencias naturales, dan cuenta de cómo es tratada la información del entorno. Esos mecanismos son la organización (por ej., la sistematicidad y el agrupamiento de los comportamientos y de las actividades humanas) y la adaptación. Ambos se infieren del comportamiento y ambos producen estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos. La adaptación implica asimilación y acomodación. La primera se refiere a la incorporación de nueva información a las estructuras existentes, mientras que la segunda se refiere a

los cambios que se dan en las estructuras previas después del contacto con la nueva información. La equilibración se refiere al mecanismo de autorregulación que coordina la asimilación y la acomodación. Las estructuras cognitivas son las propiedades organizativas interrelacionadas que son activamente construidas por el niño. (Garton, 1994, p. 20)

De acuerdo con Lomas, esta perspectiva hace importantes aportes a la psicolingüística y a la psicología del aprendizaje pues, de esa búsqueda por explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso, surge la psicolingüística y, desde allí, se abordan los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o de la producción de los mensajes. En relación con la psicología del aprendizaje, se «proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento y, más indirectamente, los implicados en el aprendizaje lingüístico» (Lomas, 2006, p. 45).

Desde la mirada lingüística.

Esta perspectiva cognitiva que sustenta el constructivismo se corresponde, en los estudios lingüísticos, con la teoría generativa transformacional propuesta por Chomsky (1957).

Chomsky al igual Piaget, sostiene una perspectiva organísmica del desarrollo lo cual quiere decir que el conocimiento (o la cognición, o el lenguaje) es universal. El lenguaje (o cualquier otra capacidad cognitiva como la memoria) surge como una propiedad universal de los individuos. (Garton, 1994, p. 17)

Su teoría genera, a mediados de siglo XX, un cambio sustancial con respecto a cómo se venía asumiendo el lenguaje, «postula reglas universales que podrían diferenciar entre oraciones gramaticales y no-gramaticales en cualquier idioma, describir y explicar las

oraciones gramaticales producidas por todos los usuarios del lenguaje. Estas reglas serían aplicables a todas las lenguas del mundo» (Garton y Pratt 1994, p. 35).

De acuerdo con Halliday, en esta perspectiva, la preocupación principal es la mente individual; se desconoce toda referencia al contexto social del lenguaje. El objeto de estudio es la oración idealizada de un hablante, igualmente idealizado, que le permite producir y comprender cualquier oración gramaticalmente posible «de esta forma, permitió que el aspirante al hablar generara potencialmente todas las expresiones bien formadas que fuera posible en el lenguaje, y no aquellas que estuvieran mal formadas» (Bruner, 1994, p. 35). Los estudios generativos no se ocupan de la actuación o de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes. El lenguaje es, entonces,

[...] una capacidad innata que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal [...] como un sistema generativo porque no se construye a partir de elementos aislados (concepción tradicional) o de su combinatoria (estructuralismo) sino a partir de principios generadores que permiten la construcción de la gramática de la lengua (generativismo). (Lomas, 2006, p. 33)

De este modo, en esta teoría,

La «gramática» hace referencia a una serie de reglas, y el marco conceptual está tomado desde la lógica, de donde se ha derivado un modelo de lengua en que el concepto organizador es el de estructura. Las funciones estructurales están definidas por relaciones lógicas (esto es, sujeto y predicado), las relaciones lingüísticas se consideran relaciones formales entre clases (esto es, nombre y verbo). (Halliday, 1994, pp. 12-13)

El proceso de adquisición de la lengua, bajo la perspectiva generativista, contempla la existencia de un dispositivo genético denominado LAD —o metafóricamente denominado

«caja negra»— que posibilita descubrir las unidades, las estructuras y las reglas de combinación del lenguaje. Es una gramática universal que todo ser humano sabe de forma innata y que se corresponde con lo que Chomsky denomina «estructura profunda».

No era necesario un conocimiento previo no lingüístico del mundo, así como tampoco se requería una comunicación privilegiada con otro hablante. La sintaxis era independiente del conocimiento del mundo, del significado semántico y de la función comunicativa. La única limitación en el ritmo del desarrollo lingüístico eran las limitaciones psicológicas de la realización: la atención limitada pero creciente del niño, la duración de la memoria, etcétera. La competencia lingüística estaba allí desde el comienzo, lista para expresarse cuando las limitaciones de la realización se ampliarán por el crecimiento de las habilidades que se requerían. (Bruner, 1994, p. 34)

Esta capacidad innata se activa a través del *input* lingüístico que concuerda con las oraciones de la lengua de la comunidad en la que cada uno crece y, gracias a ello, los niños generan oraciones gramaticales apropiadas. De esta manera, el infante, con base en la gramática universal, que es innata y que corresponde a la estructura profunda del lenguaje, es capaz de inferir sobre el lenguaje hablado que recibe a manera de *input* y que corresponde a la estructura superficial del lenguaje, es decir, al sistema de reglas gramaticales de la lengua particular a la cual está expuesto.

Recapitulando, «el LAD, una entidad hipotética, recibe el *input* lingüístico primario en forma de oraciones del lenguaje que son oídas por el niño, y produce, como *output*, oraciones gramaticales del lenguaje» (Garton y Pratt, 1994, pp. 35-36).

Estas consideraciones llevan a visualizar la categoría de competencia que, como se expresaba en el apartado anterior, es transversal a las tres perspectivas.

Competencia y actuación.

De acuerdo con las elaboraciones de Garton y Pratt, habría que tener en cuenta tres aspectos: por una parte, Chomsky se basa en la creencia de que el niño está predispuesto, de forma innata, a adquirir la competencia lingüística.

En segunda instancia, habría que considerar la diferencia que hace Chomsky entre competencia y actuación lingüística. Así, «la competencia fue equiparada al conocimiento de las reglas de la gramática, mientras que la actuación sería la producción realmente emitida» (Garton y Pratt, 1994, p. 36). En consecuencia, para el generativismo, la adquisición de la competencia y del conocimiento sobre las reglas gramaticales del lenguaje es más importante que la actuación en sí. En concreto,

[...] *competencia lingüística* (1957 y 1965) hace referencia a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea [...] para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua. Así, puesto que la forma en que se manifiestan las lenguas es diversa y heterogénea, la teoría generativa parte de la abstracción de considerar un hablante-oyente ideal, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística homogénea. (Lomas, 2006, p. 33)

En tercer lugar, se debe reconocer el carácter del *input*, pues, según Garton y Pratt (1994), el *input* con el que característicamente se enfrenta el niño es la producción de otra persona. De esta manera, hay que tener en cuenta que esta habla no solo es transitoria, sino que puede incluir oraciones no-gramaticales, inacabadas o errores de diversa índole. Además, también inciden las condiciones de tipo físico o ambiental, como la audición del niño, su capacidad de atención, lo que está haciendo en ese momento, lo que hace el adulto y el nivel de ruido con el que compite el lenguaje producido por ese otro. A esto se añade que el *input* puede

tener limitaciones en alcance, tanto espacial, como temporalmente, porque el habla dirigida a los niños muy pequeños se caracteriza por referirse al aquí y al ahora. No obstante, cualquier preocupación inicial sobre posibles efectos negativos en la adquisición del lenguaje de un *input* empobrecido o no-gramatical se resignificó posteriormente con la investigación en el campo, «promoviendo estudios sobre la influencia directa que tiene el habla adulta sobre el ritmo y el curso del desarrollo gramatical del niño entre el primer y el tercer año» (Garton y Pratt, 1994, p. 38).

Mirada crítica a la perspectiva constructivista.

A esta perspectiva se le valora que:

[...] gracias a su rigor teórico y metodológico, permite un acercamiento al estudio de la lengua, desde un punto de vista interno, serio y basado en una reflexión desprovista de prejuicios. En segundo lugar, los conceptos de innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales, proporciona una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben estereotipos ni actitudes acientíficas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras, y esta actitud abierta, seria y científica tendría que constituir uno de los pilares de la formación inicial y de la práctica profesional de los docentes. (Lomas, 2006, p. 34)

Sin embargo, se encuentran también las posturas que afirman que «al niño no se le asigna un papel activo en el proceso de adquisición ya que todo el proceso se da como una secuencia preprogramada [...] en un vacío social, siendo el niño un simple receptor pasivo de la conversación y otros inputs lingüísticos» (Garton y Pratt, 1994, p. 38).

Hay que mencionar, además, que este aspecto negativo se agudiza cuando hay una invisibilización del componente actuativo y pragmático de la lengua, dado el peso

conferido a la gramática (reconocimiento de la estructura de la lengua) en relación con la semántica (configuración de significado) y la pragmática (el uso que el hablante hace de su lengua). En este sentido, «Los límites de la teoría generativa, como de la estructural, se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación» (Lomas, 2006, p. 34).

Con respecto a la perspectiva psicológica que sustenta este punto de vista en relación con el lenguaje, es necesario reconocer:

[...] del constructivismo piagetiano la escasa participación que se le concede al lenguaje en la construcción del conocimiento. Para Piaget las estructuras que caracterizan el pensamiento tienen sus raíces en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices que cognitivamente son más profundos que el hecho lingüístico. (Olerón, citado por Jaimes, 2008, p. 23).

Por otra parte, hay cuestionamientos que, hasta este punto, ninguna de las dos teorías logra aclarar y que se refieren a

[...] los problemas del significado lingüístico, de los procesos psicológicos que llevan a la producción y a la comprensión de un mensaje, de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, de la manera en que se organiza y funciona una conversación y de la función que en ella cumplen los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos. (Lomas, 2006, pp. 25-26)

2.2.3. Perspectiva interaccionista

Desde la mirada de la psicología.

Esta perspectiva, en términos de contexto, de nuevo, nace hacia los años setenta y propone un cambio de enfoque en los estudios sobre el lenguaje de los años sesenta, centrados en los

desarrollos lingüísticos estructurales, hacia estudios de comunicación, que prestan una mayor atención a la semántica y a la pragmática. De esta manera, estas teorías interaccionistas relegan la adquisición de las estructuras del lenguaje a un segundo plano y se centran en el estudio de las funciones del lenguaje, es decir, en el estudio de cómo el niño utiliza el lenguaje (Garton y Pratt, 1994). De esta manera, la investigación acerca de la adquisición del lenguaje tiene un énfasis funcional. «En este enfoque, la idea central es el intento comunicativo: nos comunicamos teniendo alguna finalidad en la mente, alguna función que cubrir. Pedimos o indicamos o prometemos o amenazamos» (Bruner, 1994, p. 38).

Si se plantea que es una perspectiva que surge de nuevo, es porque, a través de la reconstrucción del contexto que elabora Bruner en su libro *el habla del niño*, fue posible reconocer que el funcionalismo era previo a la propuesta estructuralista de Saussure.

En un comienzo, tal funcionalismo constituía una línea importante de la lingüística, pero fue dejado de lado por el predominio del estructuralismo, que, después del trabajo monumental de Ferdinand de Saussure, se convirtió en la moda dominante. Nuevos hechos revivieron el funcionalismo. El primero fue en la filosofía del lenguaje encabezada por Ludwig Wittgenstein, en su teoría del significado basada en el uso, y luego fue la introducción del acto de habla de Austin que enfatiza sobre el uso y la función, en una fuerza ilocutiva tanto como en una forma locutiva [...] También desde la psicología y antropología relacionados con la contextualización del pensamiento y habla y reglas culturales como Roger Brown (1973) cuyo aporte estaba en una «interpretación rica» del lenguaje del niño que implica el uso del contexto y de la función comunicativa en la evaluación de la sintaxis del niño. Un nuevo funcionalismo estaba atenuando el formalismo de la década anterior [...] fue una década rica para todo el campo de la pragmática (Bruner, 1994, pp. 13-14, 38).

A este contexto, reconstruido por Bruner, se suman, según Boada (1992), antecedentes muy importantes, como los que establece la teoría de las funciones del lenguaje de Bühler y que, a su vez, continúa Jakobson. Esta la retoman Halliday (1975), las ideas de Piaget sobre el carácter egocéntrico del lenguaje infantil, los postulados de Vigotsky sobre la génesis social del lenguaje y sobre su proceso de interiorización que luego son acogidos y reelaborados por Bruner, las observaciones de Slama-Czacu sobre el diálogo infantil, el trabajo de Oléron y Beaudichon en París y las teorías contextuales del desarrollo cognitivo, como la de Bronfenbrenner (1979): «Se tratará, por tanto, de estudiar el sistema lingüístico infantil antes de que aparezcan palabras o estructuras del lenguaje adulto» (Boada, 1992, p. 8).

En cuanto a la denominación de la perspectiva —«interaccionista»—, esta se asume a partir de los postulados de Vigotsky y de Bruner. Con respecto al primero, se toman sus postulados a partir del interaccionismo sociohistórico y de la Escuela Rusa. «Este modelo postula la naturaleza social de nuestros actos, de nuestra mente y de nuestra individualidad. Desde este punto de vista, se plantea que el acto social es precondition de la conciencia individual y en él se reflejan la cultura y la historia del grupo» (Jaimes, 2008, p. 25).

Al respecto, Bruner plantea cómo «por lo general no construimos una realidad únicamente sobre la base de encuentros privados con modelos de estados naturales; casi todos nuestros acercamientos al mundo están mediados por la negociación con otros» (1988, p. 78). En este sentido, es fundamental la ayuda del otro, pues se aprende de y con los otros y en contextos colaborativos. De esta forma, gracias a la interacción social, se produce el desarrollo. Este no está determinado, exclusivamente, por la herencia. Las situaciones de aprendizaje que logre configurar el profesor, el adulto o el par más avanzado promoverán el desarrollo.

En esencia, la teoría de Vygotsky descansa sobre la premisa fundamental de que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultural. En concreto, respecto al desarrollo cognitivo infantil, se postula que el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente en el plano social, para proseguir después en el individual. El niño interiorizaría los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. (Garton y Pratt, 1994, pp. 53-54)

Una de las categorías centrales del interaccionismo es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como «La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o su colaboración con otro compañero más capaz» (Vigotsky, 1988, p. 133).

Para reconocer el nivel potencial de desarrollo, es importante presentar al niño un problema cuya solución le implique retos que pueda resolver en compañía de un par y gracias al uso del lenguaje. Este también supone promover un nivel de autonomía por parte del niño, es decir, que sea capaz de llevar a cabo la tarea o resolver situaciones similares sin necesidad de la ayuda, sino a partir de las posibilidades alcanzadas —en ese punto, con apoyo— de manera autónoma. Así, «para que el niño aprenda habría que establecer tareas que estén un poco por encima de su nivel de desarrollo real y dirigir la instrucción hacia su nivel de desarrollo potencial» (Garton y Pratt, 1994, p. 58).

En consecuencia, tanto la teoría de Vigostky, como la de Bruner, son consideradas contextuales del desarrollo cognitivo. A partir de sus elaboraciones se pone en evidencia que el lenguaje es un instrumento de comunicación y los procesos comunicativos son previos a su adquisición. El desarrollo del lenguaje (o habla) posibilita al niño la entrada en la cultura, pues puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través

de la interacción social e interiorizado. En este sentido,

El pequeño tiene una intención comunicativa con anterioridad a la adquisición del lenguaje; expresa sus intenciones mediante gestos, balbuceos, entonaciones, llevando al adulto hacia lo deseado... Si en un momento decide cambiar estos medios de comunicación por la palabra, es porque reconoce que es más eficaz y económico. Aprender a hablar supone saber usar el lenguaje más que conocer las reglas que lo rigen. Esta visión pragmática del proceso de adquisición del lenguaje es la que ha permitido avanzar en el conocimiento de dicho proceso. Si el lenguaje es comunicación, su uso incorpora una intención: regular la conducta de otro e informarlo acerca de intereses, deseos y necesidades. Su adquisición supone el aprendizaje de la enunciación de intenciones y la necesidad de compartir significados con el interlocutor (intersubjetividad). El lenguaje se origina en el proceso de comunicación. La génesis del lenguaje es previa a que el niño empiece a hablar. (Guibourg, 2008, p. 24)

Otra de las elaboraciones centrales de Vigotsky establece una relación entre lenguaje y pensamiento. A diferencia de la perspectiva constructivista, liderada por los planteamientos de Piaget, en esta perspectiva interaccionista el lenguaje y el pensamiento se configuran paralelamente.

[...] el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo. Vygotsky propuso que las funciones mentales superiores (el lenguaje y el pensamiento) se desarrollarían primero en la interacción del niño con otra persona. Esas funciones interpersonales devendrían gradualmente intrapersonales a medida que el niño fuese consciente de su significación (tanto cultural como histórica). (Garton, 1994, p. 21)

Vygotsky enfatizó en la importancia del habla, sobre todo al acompañar la acción para alcanzar un objetivo. De hecho, esto demuestra, claramente, lo que se quiere decir con dominio a través del uso de instrumentos. Es decir, los niños pequeños hablan mientras

juegan, resuelven problemas o hacen cualquier cosa. Pueden llegar a replicar, en las actividades en solitario, lo que han estado aprendiendo en la interacción con otros.

Con frecuencia el niño habla consigo mismo mientras intenta resolver una tarea. Esta habla ha sido llamada a veces «egocéntrica» en la medida en que no es comunicativa y no está dirigida a nadie. Sin embargo, se relaciona tanto con la posterior habla comunicativa y social, como con el habla interior, utilizada para planificar actividades.

A nivel epistemológico en esta perspectiva se parte de asumir el conocimiento de forma holística en oposición a la tendencia reduccionista de división del todo en sus partes constitutivas [...] se concibe como forma de relación con la realidad y como fenómeno históricamente situado. Esto significa que como el sujeto del conocer está implicado en la realidad, el contexto sociocultural, en el cual se produce el conocimiento, constituye la fuente donde se engendra y se desarrolla el pensamiento [...] Además de la naturaleza social del conocimiento, el Interaccionismo Socio Histórico plantea el concepto de mediación semiótica entendida como la posibilidad humana de construir sistemas simbólicos. En consecuencia, el psiquismo humano solo se puede entender a través de los sistemas de signos que están dotados de significado. El más importante de estos sistemas mediadores es, para Vygotsky, el lenguaje. Lo que es característico del hombre es, sin lugar a dudas la conciencia, que se crea a través de la praxis social y por intermediación del lenguaje. (Jaimes, 2008, p. 25)

Podemos afirmar, retomando a Garton y Pratt, que Bruner trató de superar tanto la posición empirista, como la innatista. Consideró que el niño aprende el lenguaje usándolo, a partir de un propósito. También buscó explicar cómo el niño llega a dar «significado» a sus producciones y cómo utiliza sus recursos lingüísticos (y no-lingüísticos) para referirse a las cosas; así mismo, conectó el uso de formatos con la transmisión de una cultura.

Los formatos no solamente proporcionan un marco útil para estudiar el desarrollo del lenguaje, sino que también la construcción de cultura por el niño. El lenguaje es un fenómeno cultural y es únicamente a través de él como podemos legar a adoptar y cambiar las convenciones culturales. Así

pues, de acuerdo con Bruner, «La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que únicamente pueden ser realizados en el lenguaje. Para el niño está constituida en el propio acto de dominar el lenguaje. Este, en consecuencia, no puede ser entendido si no es en su emplazamiento cultural». (Bruner, citado por Garton y Pratt, 1994, p. 63).

Desde la mirada lingüística.

En este apartado se retoman las reconstrucciones temporales que, sobre el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, realizan Lomas (2006) y Jaimes (2008).

Según el primero, estos enfoques surgen en el siglo XX en la Escuela de Praga, en 1929. Estos asumen la lengua como «un sistema funcional determinado por la intención del hablante». Luego, «Bulher (1934) y Jakobson (1963) insisten en este enfoque funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico (funciones referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística). Bajtín (1979) trabaja sobre el carácter dialógico y polifónico del discurso y, más tarde, Benveniste (1978) establece las bases de la teoría de la enunciación, desarrolladas luego por Ducrot (1984), según la cual el enunciado cobra sentido a partir del reconocimiento de una intención en el enunciador» (Lomas, 2006, p. 37).

Por su parte, Jaimes plantea cómo, en este enfoque interaccionista, se asume el conocimiento

[...] como actividad [...] en los planteamientos de la Corriente Pragmática, que enfatiza en el «acto de habla» como unidad mínima de la comunicación (Austin, 1962). Se concibe la lengua ya no como sistema formal, sino además como sistema significativo y actuativo (Van Dijk, 1980) de manera que las emisiones lingüísticas se usan para ejecutar acciones (actos de habla) y por lo tanto, se realizan en contextos de comunicación e interacción social. Desarrollos posteriores como la Teoría de la Enunciación, la Lingüística Textual, la Etnometodología (análisis de la conversación espontánea), la

Sociolingüística y el Análisis del discurso retoman de distinta manera los planteamientos en torno a la naturaleza social e histórica del lenguaje y las lenguas, la mediación semiótica y la interacción comunicativa. (2008, p. 27)

De las elaboraciones de estas ciencias del lenguaje, se destacan dos categorías importantes en este estudio, pues serán retomadas para el análisis de datos. Estas son el acto comunicativo y la competencia. En relación con la primera,

El *acto comunicativo* no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones, como se pone de manifiesto en los enunciados indirectos. (Lomas, 2006, p. 38)

En este sentido, la posibilidad de comprensión e intersubjetividad entre los hablantes se da gracias al conocimiento compartido. «Austin observa que, excepto en contadas ocasiones, no se puede decir de los enunciados que son verdaderos o falsos, sino que son “afortunados” o “desafortunados”, en virtud del contexto en que se producen y de los efectos que provocan» (Lomas, 2006, p. 39).

Con respecto a los actos de habla, Bruner reconoce cómo «raramente los errores sintácticos del niño son seguidos por una reacción correctora, y la realimentación semántica con frecuencia es floja. Pero los actos del habla, por el contrario, no solo logran una realimentación inmediata sino también una corrección» (1994, p. 40).

La segunda categoría, la competencia comunicativa, es planteada por los etnógrafos de la comunicación, Gumperz y Hymes, en 1972:

[La **competencia comunicativa**] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes [...] la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe —sus capacidades inherentes— y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. (Gumperz, citado por Bruner, 1994, p. 42)

Según la etnografía comunicativa, dichas normas se configuran en proceso de socialización y, según la antropología lingüística, estas también varían de un grupo cultural a otro. Su apropiación se realiza a través del proceso de interacción social y a partir del uso en contexto.

La noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Cots *et al.*, 1990, p. 55). Al aprender a hablar, pues, no solo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente discursivo, que nos permite construir enunciados coherentes en

cooperación con el interlocutor, y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción. Las normas comunicativas abarcan, pues, conocimientos verbales y no verbales (cinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). (Bruner, 1994, p. 43)

Desde esta perspectiva según Halliday, el lenguaje

[...] es un instrumento, un medio de aclarar cuestiones en torno a algo más [...] lo que importa es que todo el tiempo intercambiamos significados, y que el intercambio de significados es un proceso creador en que el lenguaje constituye un recurso simbólico, acaso el más importante que tengamos, sin dejar de ser uno entre tantos. Cuando llegamos a interpretar el lenguaje desde esa perspectiva, es posible que el marco conceptual sea tomado de la retórica más que de la lógica, y que la gramática sea una gramática de opciones más que de reglas. (2013, p. 13)

Mirada crítica a la perspectiva interaccionista.

Por una parte, Jaimes llama la atención sobre la transposición didáctica del enfoque comunicativo pues, «desafortunadamente [...] existe una dificultad generalizada de articulación entre la teoría y la práctica y en consecuencia el enfoque no llegó a las aulas de clase y no transformó la enseñanza de la lengua» (2008, p. 28).

Por otro lado, «en el marco de las competencias comunicativas no puede aplazarse el estudio sobre la oralidad y la escucha. Pocos son los trabajos que han profundizado en estos dos ámbitos tan decisivos en la educación escolarizada» (Jurado, 2006, p. 10). Esto está documentado de manera suficiente por varios autores, como Garton y Pratt (1991), Tusón (1994), Núñez (2003), Camps (2005), Lomas (2006), Ríos (2010), Calsamiglia y

Tusón (2015) y Jaimes (2008). Esto obedece a que la escuela jerarquiza las modalidades del lenguaje y la oralidad queda oculta tras la escritura. En ese sentido,

El llamado de atención de Calsamiglia es el de reconocer en los usos orales de los estudiantes una experiencia previa y necesaria para el acceso a los usos escritos [...] Para Calsamiglia se trata de utilizar los soportes analíticos de la producción escrita como fuente para potenciar la oralidad y a la inversa: la oralidad ha de fortalecer la experiencia con la escritura. En los análisis de una y otra no se trata de la corrección o de la incorrección sino de la adecuación o de la no adecuación. (Jaimes, 2008, p. 28)

2.3. Teorías y creencias del profesor en torno al desarrollo y a la enseñanza de la lengua

Al hacer indagar acerca del desarrollo del lenguaje desde el lugar de enunciación del maestro, es decir, desde la enseñanza, se identifican tres perspectivas bajo las que estos lo promueven y que sustentan sus propuestas didácticas. Estas están ampliamente documentadas por la investigación en el campo de la psicología, la lingüística y, como ya se describió en el apartado anterior, a nivel pedagógico, como se mostrará a continuación.

Comencemos por explicar que las perspectivas que se presentan a continuación tienen sentido en tanto permiten comprender hallazgos de investigación en torno a las creencias de los profesores para abordar o no la enseñanza de la oralidad. Estas reflexiones se sustentan en los resultados del trabajo de investigación de Ballesteros (2005) acerca de las creencias del profesorado y de la enseñanza de la lengua oral en el contexto español y, en el contexto colombiano, se basan en las investigaciones de Jaimes y Rodríguez (2006), de Gutiérrez y Rosas (2008) y de Galeano (2012).

Estas investigaciones permiten poner de manifiesto las creencias de los profesores en torno a la enseñanza de la oralidad, sus causas y la imperiosa necesidad de la reflexión

como posibilidad para generar prácticas diferentes que reconozcan la oralidad en tanto objeto de enseñanza, tal como se explicó en el apartado anterior de este capítulo. A continuación, se presentan, de forma breve, los hallazgos de investigación que aportan a este estudio y al sentido de este inciso.

Según Ballesteros (2005), los profesores asumen la lengua como algo por conocer. Esto implica abordar su dimensión formal y sintáctica, así como las estrategias de comunicación y el discurso, como una habilidad que los lleva a aproximarse a la lengua oral desde estrategias de comprensión y de expresión oral, o como una combinación de ambas perspectivas.

La lengua oral solo es visibilizada por los profesores al finalizar la Educación Infantil; suponen que no es importante trabajar antes la oralidad. Además, no saben qué se debe enseñar en concreto de la lengua oral. Se promueve lo oral a través de la lectura en voz alta, por lo que suponen que lo oral es el primer paso a lo escrito. Se tiene presente, a nivel formal, lo que es propio de lo escrito, por lo tanto, se usa la lengua oral para reflexionar sobre lo escrito. En consecuencia, practican la evaluación de lo oral a partir de lo escrito.

Según esta investigación, tradicionalmente, la escuela enseña solo las destrezas escritas en aspectos normativos, como la ortografía y la puntuación, y abandona lo oral a la espontaneidad. Ballesteros indica que es necesario que haya, por parte de los docentes, una deconstrucción de las creencias señaladas antes de que se construyan las nuevas. Igualmente, enfatiza en que, para el cambio, se requiere de una predisposición por parte del docente que le permita hacer conciencia de sus creencias y de la necesidad de reflexionar críticamente sobre su propia actuación. Para ello, la investigadora se apoya en el concepto de profesionalidad docente de Stenhouse (1987).

En conclusión, para esta investigadora, «A los profesores les falta un modelo explicativo de lengua oral porque no lo aprendieron ni en su formación académica ni a través del conocimiento práctico personal durante los años de docencia. En definitiva, no existe tradición oral en la escuela y hay que crearla» (Ballesteros, 2005, p. 113).

Resultados similares se presentan en las investigaciones llevadas a cabo en el contexto colombiano pues, como plantea Rodríguez,

Si bien los docentes reconocen la importancia de la oralidad en una colectividad que basa la mayor parte de sus interacciones cotidianas en acciones verbales, como también la primacía de la lengua oral en la actualidad y de su dominio a través de los medios de comunicación e información, se asume como un proceso connatural que no requiere de formación y, por lo tanto, de una planificación particular para su enseñanza. Así lo demuestran algunas voces de profesores de preescolar y primaria [...] Se asume que hablar es desarrollar la oralidad. Las actividades relacionadas con la oralidad se sitúan en el plano de la espontaneidad e informalidad, de allí que sean entendidas como espacios para distensión y entretenimiento. (2006, p. 27)

Por su parte, Gutiérrez y Rosas ratifican estos hallazgos afirmando que su investigación

[...] permitió constatar que cuando se asume la actividad de hablar y escuchar como connatural al proceso formativo de los estudiantes, se invisibiliza el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la escuela. Esta concepción sobre la oralidad se ratificó en registros de discusiones adelantadas con veinte profesores de preescolar y primaria de la institución [...] en la dinámica cotidiana de la escuela, se concibe la oralidad como connatural al proceso formativo de los estudiantes. Esta concepción se ha instituido dentro y fuera de la escuela, permeando el conocimiento del profesor y actuando como filtro en sus razonamientos y en su toma de decisiones pedagógicas [...] en este sentido, la escasa sistematización sobre la enseñanza secuencial de la lengua oral en los grados iniciales puede obedecer a concepciones que consideran que los niños y niñas aprenden a hablar en casa, en la calle y en los diferentes espacios que anteceden a su formación escolar, por lo que es innecesario proponer una actividad planeada para lograrlo o que

asuman como suficiente la generación de espacios de habla espontánea en el contexto escolar para alcanzar la adquisición, la ampliación y la comprensión oral de los estudiantes. Entonces, se concibe el uso oral de la lengua como una capacidad innata, por cuanto el habla actúa como una herramienta para interactuar, realizar consignas, dar cuenta de saberes, llamar la atención, felicitar e, incluso, para divertir o servir como elemento estético, que se fortalece de manera natural en las interacciones cotidianas. De cierta manera, esta concepción sustenta la limitada atención prestada a la oralidad en las propuestas curriculares y de aula. (2008, pp. 25-26)

No obstante, a pesar de estos hallazgos y gracias a los aportes de las ciencias del lenguaje y de la investigación, también se reconocen cambios en las tendencias de enseñanza y en las concepciones de los profesores, como lo corrobora Gutiérrez:

En los últimos años se percibe en el ámbito escolar un interés creciente por lo oral, que puede atribuirse, como lo señalan Plane y García Debanc (2004), a la capacidad de la escuela de renovarse y cuestionar su papel frente a los profundos cambios socioculturales actuales y frente a los saberes y valores que legitima. Las investigaciones enfatizan en las condiciones requeridas para que las intervenciones de apoyo del profesor realmente contribuyan a complejizar su desarrollo discursivo, en detrimento de la corrección y la simplicidad de los enunciados. En general, se percibe un interés renovado por desarrollar la capacidad discursiva de los estudiantes, que se sustenta en argumentos como los siguientes: la expresión oral favorece el desarrollo personal y la construcción de una identidad social; lo oral (del maestro) posibilita la transmisión de informaciones y la regulación pedagógica; los alumnos integran nuevos conocimientos, procesan informaciones verbales; aprenden a comunicar, a dominar la lengua oral, los géneros orales y códigos de la civilidad escolar. Por tanto, la interacción oral constituye una forma de enseñanza que pone en juego la objetivación de los intercambios verbales y la comprensión y adecuación de los discursos. (Plane y García Debanc, citado por Gutiérrez, 2012. p. 231)

En el marco de este panorama, y como resultado de procesos investigativos, a continuación se presentan las tres perspectivas que, desde el campo de la pedagogía, sustentan la aproximación de la lengua oral como objeto de enseñanza.

2.3.1. Perspectiva tradicional

La escuela tradicional está sustentada en los desarrollos que se hacen desde el conductismo, el asociacionismo y el empirismo y se concretan en prácticas que

[...] se constituyen en un mundo aparte, al margen de la vida diana, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior. Al maestro le corresponde guiar y dirigir la vida de los alumnos, llevarlos por el camino trazado por él. El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer; tal y como Comenio la recomienda explícitamente, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro. (Palacios, 1984, p. 8)

En este sentido, bajo esta perspectiva conductista, se resalta el papel de los padres en esos procesos de aprendizaje inicial del lenguaje como modelo de habla y como reforzadores, pues se asume que, a través de la imitación, el niño hace la apropiación de su lengua materna.

De acuerdo con la teoría conductista del aprendizaje, los padres reforzarían selectivamente, a través de la atención o de la aprobación, únicamente aquellos sonidos propios de la lengua materna del niño. El refuerzo podría adoptar una variedad de formas, pudiendo ser verbal, como el decir «buen chico» o físico, como acariciar o besar al niño. Este refuerzo selectivo tendría como resultado la producción de palabras. Una vez el niño fuera capaz de hablar podría producir una emisión (el «operante» en la terminología de Skinner) para conseguir algún fin, lo cual a su vez reforzaría la producción. Por ejemplo, el niño podría decir «zumο» y ser reforzado dándole a beber

algún zumo. Esta consecuencia deseada incrementaría la probabilidad de que la producción fuese repetida por el niño. (Garton y Pratt, 1994, p. 31)

En relación con la escuela, el maestro asume el lugar de «modelo ideal de habla» mediante prácticas de carácter magistral que se caracterizan por la permanente corrección de lo que el niño dice en términos de los cánones establecidos por la norma lingüística a la que el niño debe acceder. Esta se representa a través del modelo expuesto por el maestro a quien es deber imitar, por lo tanto,

Se enfatiza en la presentación de modelos factibles de imitar a través de procesos de repetición y memorización. En esta perspectiva el lenguaje es generador de imágenes que se espera dejen huella en la mente de los alumnos y ayuden a establecer las asociaciones necesarias para derivar las relaciones entre el mundo de los objetos y el pensamiento. La lengua es vista como sumatoria de elementos léxicos (palabras) y en consecuencia es prioridad de la enseñanza asegurar en el alumno el dominio de la normatividad lingüística. Se parte de la regla o estructura formalizada hacia su ejemplificación y posterior aplicación en ejercicios de cuya repetición surge el dominio de la norma. De ahí se deriva el carácter prescriptivo de la lengua. En correspondencia con este modelo se instauran en el aula los ejercicios de memorización de frases, sentencias y versos clásicos sin resignificación de los contenidos representados. (Jaimes y Rodríguez, 2006, p. 19)

Con respecto al modelo empirista, en el contexto educativo, este se convierte en el sustento de la Escuela Nueva y, a partir de él, se postula la experiencia como fuente principal del conocimiento y como la base de los contenidos de enseñanza. Con este enfoque epistemológico se rompe el esquema mental de concepción del mundo presente en el modelo tradicional y se establece la necesidad de la relación con la realidad a través de la observación sistemática de la naturaleza lo que, a su vez, resignifica el rol del sujeto de

aprendizaje como sujeto activo del proceso. Se trata de sustituir la impresión de los métodos tradicionales por los de la expresión.

Así como el conductismo, se fundamenta en el postulado de que toda conducta, entre ellas el aprendizaje, puede explicarse en la conexión establecida entre un estímulo y una respuesta, mecanismo suficiente para desarrollar habilidades, destrezas y determinado tipo de comportamientos. El aprendizaje depende, esencialmente, de la acción que el maestro ejerce en la actividad del sujeto a través de los mecanismos de reforzamiento de conductas deseadas y de la inhibición de las no deseadas. Así, surgen las recompensas y los castigos como elementos esenciales para producir efectos específicos.

Los autores mencionados en los apartados anteriores, así como dan cuenta y reconocen los aportes del estructuralismo, presentan los argumentos por los que no comparten estos planteamientos y que, a mediados del siglo XX, llevan al planteamiento de una nueva perspectiva.

En primer lugar, hay que decir que los argumentos *a favor de la perspectiva tradicional* son mínimos. En el campo psicológico, inicialmente, los argumentos estaban soportados por algunas investigaciones que ponían en evidencia una incidencia del papel de refuerzo de los padres para que el niño aprendiera la lengua. Según Garton y Pratt (1994), los padres realmente pueden reforzar los intentos tempranos de lenguaje de sus hijos cuando hablan, aunque no sean conscientes de ello. De acuerdo con algunas investigaciones en las que se apoyan estos autores,

[...] estos aparentemente se vuelven más selectivos, respecto a aquello a lo que dan su aprobación y exigen producciones cada vez más próximas a las aceptables (adultas) a medida que el niño crece [...] además, a finales de los 70 fue muy útil el refuerzo en el tratamiento y recuperación de los trastornos del lenguaje en niños con dificultades o problemas. (Garton y Pratt, 1994, p. 34)

Sin embargo, otros estudios documentados (Brown y Hanlon, 1970) llevan a estos investigadores a reconocer que el refuerzo no es el único medio disponible para el desarrollo del lenguaje dado que,

[...] los padres prestaban más atención a los significados de las producciones de sus hijos de 2-3 ½ años que a la gramática. De este modo, en lugar de dar aprobación a las producciones estructuralmente bien formadas, los padres se concentraban en la veracidad (el valor de verdad) o el valor semántico (el significado) de las declaraciones del niño. No se encontró evidencia de aprobación o desaprobación basadas en la corrección gramatical de las mismas. Incluso cuando la forma gramatical producida por el niño estaba muy desviada de lo que debería haber imitado, como por ejemplo «Tú lo has *hacido*», los padres no la desaprobaban a no ser que la afirmación fuese falsa conforme a los hechos [...] Los niños pueden imitar las producciones correctas de sus padres y recibir refuerzo por hacerlo. Sin embargo, parece que ese proceso probablemente no es tan importante, dado que los niños producen construcciones lingüísticas nuevas que no han sido emitidas por los adultos y que no obstante son también aprobadas o reforzadas por los padres. Algunos de los procesos, como la imitación, pueden jugar un papel en el desarrollo del lenguaje, pero de ningún modo constituyen todo el proceso. El aprendizaje del lenguaje es mucho más complejo y complicado y requiere que el niño desempeñe un papel activo en el mismo. (Garton y Pratt, 1994, pp 33-34)

Para estos investigadores, sin importar qué reforzadores empleen los padres, se reconoce que los niños aprenden el lenguaje. Por esta razón, esta teoría del aprendizaje deja más dudas que claridades. Además, en ese orden de principios, pierde de vista el rol activo de los niños en el aprendizaje de la lengua. Así, consideran que:

Uno de los principales defectos de dicha teoría es que concibe al niño como un receptor pasivo de la estimulación ambiental y del refuerzo. No se considera la idea de que el niño podría construir activamente su lenguaje. La única actividad aceptable es la imitación, una respuesta pasiva al

lenguaje del ambiente. Se podría pensar que la teoría del aprendizaje no puede dar cuenta de la complejidad y de la creatividad del desarrollo del lenguaje, dado que ofrece una explicación demasiado simplificada del proceso de aprendizaje del mismo. (Garton y Pratt, 1994, p. 34)

A partir de estos planteamientos, Guibourg plantea una serie de cuestionamientos que invitan a relativizar los razonamientos anteriores: «Si las personas adquieren el lenguaje por imitación de la secuencia fónica que otros producen para mencionar un objeto, ¿cómo se crearon las lenguas?, ¿cómo somos capaces de decir frases que nunca antes hemos oído? O ¿por qué los niños generalizan las reglas a las excepciones y dicen, “yo *sabo*” en vez de “yo sé”?» (2015, p. 21).

Con respecto a la escuela, desde el punto de vista pedagógico, es evidente que se privilegia una perspectiva unidireccional de la comunicación dado que, como plantea Rodríguez (2006), el profesor inicia y concluye todas las interacciones, determina los universos discursivos y asume la estrategia —casi siempre— de pregunta-respuesta y evaluación y aprueba o desaprueba los resultados en el marco de una pedagogía tradicional, dogmática y litúrgica que los sitúa como el depositario de las formas lingüísticas adecuadas y lo convierte en censor de la corrección gramatical. Por lo tanto,

[...] quizás el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la «gramática» resulta de la confusión, entre descripción y prescripción. Las clases de la lengua quedan reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de «buen uso» equivale muchas veces, a «único» uso aceptable en cualquier ocasión, y este «único uso» tiene como sola referencia el uso escrito. Se desprecia, implícita o explícitamente, de esta manera, cualquier uso que se desviara de la norma dictada por la autoridad de la Real Academia de la Lengua Española, coloquialismos o errores propios del proceso de aprendizaje de una lengua. La clase de gramática queda así, divorciada del propio uso que los estudiantes hacen constantemente de su lengua y en las clases de lengua también se descuida el uso de la oralidad. (Lomas, 2006, p. 31)

2.3.2. Perspectiva constructivista

En esta perspectiva, las implicaciones a nivel pedagógico por el impacto de los aportes piagetianos resignifican las intencionalidades conductistas de la perspectiva tradicional, centradas en promover procesos de estímulo-respuesta-reforzamientos, con base en la estimulación de los sentidos al etiquetar los objetos y al aprender listados de infinita cantidad de palabras. En esta perspectiva constructivista, lo que interesa es la construcción de sentido.

La aplicación del constructivismo en la escuela permite precisar aspectos característicos: el aprendizaje se concibe como un proceso de interacción entre el sujeto que aprende y los objetos de aprendizaje. La construcción del conocimiento es el resultado de la propia actividad del niño: «Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que hace muchas cosas, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, incluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza acción interiorizada (pensamiento) o en una acción efectiva (según su nivel de desarrollo)». (Ferreiro y Teberosky, citado por Jaimes, 2008, p. 23).

En relación con la perspectiva que subyace, sobre el sujeto que aprende, desde el punto de vista del constructivismo, quien aprende la lengua, definitivamente asume un papel activo en tanto ya no aborda el aprendizaje a partir de procesos de mecanización y de memorización de las reglas gramaticales. Por otra parte, con respecto al *input*, según Garton y Pratt, las investigaciones que se aproximan al papel del habla del adulto — específicamente de la madre— reconocen una predisposición innata del niño para actuar sobre el *input* lingüístico pues trata de dar sentido al lenguaje, activamente, y derivar reglas a partir de este: «el niño produce lenguaje gramatical, evidencia de su conocimiento de la

gramática del lenguaje» (1994, p. 38). En consecuencia, bajo esta perspectiva generativista, el proceso de adquisición es una cuestión de lógica, de análisis,

[...] ya que adecuadamente consideran que el niño que construye su lengua no opera por imitación del modelo del adulto sino por elaboración de hipótesis sobre la adecuación de medios y fines. Lo anterior significa que el niño internaliza los principios generativos y paulatinamente va haciendo aproximaciones para adecuar las expresiones a las necesidades de la significación. Este planteamiento es retomado para explicar la creatividad lingüística de los niños y valorar los acercamientos al modelo del adulto, como niveles progresivos de dominio de la lengua. (Jaimes, 2008, p. 25)

2.3.3. Perspectiva interaccionista

Tanto Vigotsky, como Bruner dan un lugar central a la educación. En el caso de Vigotsky, a través del concepto de instrucción que recoge, en doble sentido, la categoría de enseñanza-aprendizaje: quien enseña-aprende y quien aprende-enseña, en ruso, *abuchenie*.

Bruner define la instrucción a partir de la interacción bidireccional que el niño tiene con la madre en sus primeros años. La educación, por tanto, incide en el desarrollo y posibilita la evolución intelectual del niño e interiorizar los procesos necesarios para ese desarrollo. El concepto de enseñanza está conectado con el nivel cognitivo del niño. Además, ambos teóricos comparten la perspectiva de que el lenguaje se origina en el proceso de comunicación y de que la génesis del lenguaje es previa a que el niño empiece a hablar. Para Bruner, el niño aprende a usar el lenguaje en lugar de aprender el lenguaje *per se*, pues «parece muy improbable que los niños aprendan gramática por el placer de aprenderla. Su dominio parece siempre un factor instrumental para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque solo sea atribuir significado a algo» (Bruner, 1994, p. 20).

Así como Vigotsky, Bruner pone el énfasis en el aspecto funcional y comunicativo del lenguaje y no en el formal o en su carácter estructural. Para este, el lenguaje «es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra a la escena humana» (Bruner, 1994, p. 24).

Parte del aprendizaje de la comunicación implica aprender lo que las palabras y las frases significan. Para aprender el/los significado/s ligado/s a las palabras, el niño ha de entrar en interacción con un conversador que las use. Otra parte del aprendizaje de la comunicación supone aprender cuándo y dónde usar esos significados convencionales, en qué situaciones sociales son consideradas apropiadas o inapropiadas ciertas palabras. Los niños han de aprender a reconocer los contextos de uso de la palabra. Una vez más, la interacción con una variedad de personas puede facilitar ese proceso, dado que los matices de la comunicación guían los intentos del niño de seleccionar palabras y frases gramaticalmente correctas y socialmente apropiadas. (Garton, 1994, p. 18)

En este marco de interacción, la ayuda del otro es fundamental y, en ese sentido, Bruner da cuenta de la categoría de Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS, en inglés).

De acuerdo con Bruner, el niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. Una de ellas es equivalente al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje innato propuesto por Chomsky y es una fuerza interna «de empuje» que no lleva por sí sola a aprender el lenguaje. La otra fuerza «estira». Se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Este apoyo toma la forma de otra persona o de otras personas en interacción con el niño en contextos reconocibles y regulares en los cuales se usa el lenguaje. Bruner denominó a este marco Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS, Language Acquisition Support System). Dicho marco resulta esencial para el aprendizaje del lenguaje. La ayuda del adulto es un ingrediente necesario en dicho proceso de aprendizaje y ese andamiaje facilita la tarea del niño. (Garton, 1994, p. 18)

En este sistema de ayuda, el papel del adulto es muy importante. Bruner da cuenta de ello a partir de formatos rutinarios o andamiajes entre la madre y el niño que se configuran a través del juego o de la conversación. De esta manera, los niños aprenden más que la estructura de la lengua; aprenden sobre las intenciones comunicativas, las infieren y estas son de orden indicativo o de petición. Así aprenden a usar el lenguaje.

En este enfoque, entrar en el lenguaje es entrar en la conversación, que requiere ambos miembros de un diálogo dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. Aprender un lenguaje, entonces, consiste en aprender no solo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propósitos con el uso apropiado de esa gramática. (Bruner, 1994, p. 41)

Estos escenarios de interacción ayudan a asegurar la continuidad de la comunicación prelingüística a la lingüística. Lo importante, según Bruner,

[...] es mantener la comunicación con el niño, porque haciéndolo así se le permite que aprenda cómo extender el habla que tiene a nuevos contextos, cómo satisfacer las condiciones de los actos del habla, cómo mantener los diversos temas a través de giros, cómo saber sobre qué vale la pena hablar: cómo, en verdad, regular el uso del lenguaje. (Bruner, 1994, p. 41)

Así, a diferencia de la perspectiva anterior, la idea en este enfoque no es que haya un modelaje o un alto nivel de *input* para que el niño apropie el lenguaje; lo principal es el tipo de ayuda, de acompañamiento, que debe ser una estructura altamente interactiva con un sistema de apoyo que le permita predecir lo que pasa e ir asegurándose de ello. De esta manera, el andamiaje promueve la ayuda en el marco de pequeños retos y la autonomía por parte del niño.

Requiere que el adulto sea un compañero transigente que está dispuesto a negociar con el niño.

Probablemente, la negociación tiene menos que ver con la sintaxis, algo más que ver con el campo

semántico del léxico del niño, y tiene mucha relación con ayudar a hacer claros los propósitos y lograr su expresión, lo que responde a las condiciones y los requerimientos de la «comunidad hablante». Es decir, la cultura. (Bruner, 1994, p. 40)

Para ello, las preguntas, las expansiones semánticas y las recapitulaciones son importantes, tal y como lo expuso, en sus investigaciones, Cazden (1983). Bruner logra identificar algunos criterios de esos acompañamientos que son clave para la adquisición del lenguaje y se refieren, por ejemplo, a la «sincronización» que consiste en que «los padres hablan en un nivel en el que sus niños pueden comprenderlos y se mueven con una acentuada sensibilidad respecto a los progresos de sus niños» (Bruner, 1994, p. 41).

De esta forma, Vygotsky y Bruner son los referentes que la psicología utiliza, bajo la perspectiva interaccionista, para dar cuenta del desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

Por otro lado, a partir de la década de los ochenta, se promueve un acercamiento centrado en los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua que buscan promover el desarrollo de la competencia comunicativa al

[...] atender los usos lingüísticos y comunicativos con el fin de que los alumnos y las alumnas adquieran no solo un saber lingüístico sino sobre todo un saber hacer cosas con las palabras [...] Porque, si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural y esto nos hace diferentes unos respecto a otros. (Tusón, citada por Lomas, 2006, pp. 16-35)

En este sentido, según Jaimes (2008), la acción pedagógica y el conocimiento escolar se conciben como prácticas de la cultura de carácter transaccional. De ahí la pertinencia de los aportes de Bruner al plantear que «No se trata solo de que el niño deba apropiarse del

conocimiento, sino que deber apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura» (1988, p. 132).

La interacción social es, por consiguiente, el vehículo para la transmisión del conocimiento cultural e histórico. Esta implica una comunicación bidireccional y procesos de reciprocidad y un involucramiento activo de quien enseña y de quien aprende, teniendo en cuenta el sentido de mutualidad que conlleva la intersubjetividad, una comunicación que trasciende la esfera de lo verbal y reconozca en el gesto y los componentes no verbales de la oralidad en la posibilidad de construcción de la significación.

Los anteriores apartados (2.2. y 2.3.) acerca de las perspectivas que subyacen y sustentan la enseñanza del lenguaje permiten reconocer los principios y las dinámicas que sustentan las creencias de los profesores y que configuran este objeto de estudio hasta nuestros días.

2.4. Desarrollo del lenguaje en la primera infancia desde la perspectiva interaccionista

Para esta investigación, los postulados en torno al lenguaje, a la oralidad y a la concepción pedagógica —derivados de la perspectiva interaccionista— se retoman como sustento del análisis de datos. Se elige esta perspectiva en la medida en que se conciben el conocimiento como producto de la interacción social, las prácticas pedagógicas como prácticas de la cultura y el lenguaje como actividad de los sujetos en interacción.

A continuación, se presentan los argumentos específicos en relación con el lenguaje, la oralidad y la infancia.

2.4.1. El lenguaje

El lenguaje, en este estudio, se aborda desde la perspectiva funcionalista de la lengua y desde el enfoque comunicativo que no da primacía al componente formal de la lengua, es decir, al componente gramatical, sino que parte de su dimensión pragmática, de su uso en contexto, de la posibilidad de aproximarse, en la interacción y de manera integral y articulada, a los tres niveles en los que esta se configura: el pragmático, el semántico y el sintáctico. «Aprender un lenguaje, entonces, consiste en aprender no solo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propósitos con el uso apropiado de esa gramática» (Bruner, 1994, p. 40).

El lenguaje, por lo tanto, bajo la perspectiva interaccionista, se sustenta *con base en los postulados de Vigotsky (2000)* en tanto proceso psicológico superior, facultad y sistema simbólico que le permite al hombre construir significación a partir de su interacción con el mundo tanto natural, como social.

Así, el lenguaje se considera un sistema de mediación a través del cual el hombre se comunica, representa el mundo, lo transforma y lo recrea. La significación vendría a ser el proceso en el que se manifiesta la relación entre lenguaje y pensamiento (Baena, 1996).

Esto de forma, concreta se explica al reconocer, por una parte, que la relación del hombre con el mundo no se queda solo en la experiencia física de lo que percibe con los sentidos, sino que, a través del sistema semiótico de mediación —que es el lenguaje—, el hombre configura significados, los relaciona, los organiza, y crea conceptos y categorías, es decir, construye conocimientos que constantemente reflexiona y transforma a partir de nuevas experiencias, haciendo de este proceso una actividad dinámica y constante.

Por otra parte, gracias al lenguaje, el hombre también tiene la posibilidad de reconfigurar estéticamente la realidad en forma de mundos posibles; aquí cobra especial

importancia la expresión de la subjetividad. La posibilidad recreativa del lenguaje implica que «los mundos construidos por el lenguaje no son solamente los del sentido común de la realidad histórica actual, sino los mundos posibles de los sueños, de la fantasía, de los recuerdos, de las emociones y sentimientos» (Morales y Bojacá, 2002, p. 41).

Además de esto, por su posibilidad interactiva, el lenguaje pone de relieve su dimensión social al reconocer que esta actividad mental surge como resultado de las acciones que el hombre lleva a cabo en relación con el medio natural, social y cultural.

En consecuencia, el lenguaje es:

[...] el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que el sujeto aprende a actuar como miembro de una «sociedad» —dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente— y a adoptar su «cultura», sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. (Halliday, 2013, p. 18)

El lenguaje está ligado, de manera indisoluble, a la cultura. Este vínculo le permite al niño y a la niña ser y estar en el mundo, comprender cuáles son las maneras de relacionarse con todo aquello que los rodea y constituirse como sujetos sociales.

De esta manera, la mirada sobre el aprendizaje de la lengua materna, en cualquiera de sus modalidades, debe trascender su adquisición a partir de lo netamente cognitivo. Es necesario reconocer el marco social y cultural en el que se desenvuelven los sujetos como parte esencial de esta construcción en donde los otros llegan a ocupar un lugar relevante en la posibilidad de interpretar y de negociar significados y de recrear el mundo.

Con base en los postulados de Bruner, el lenguaje se sustenta en la cultura y en la interacción social:

[...] es una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención, y de constituir realidades a las cuales entonces nos adherimos de la misma forma que nos adherimos a los «hechos» de la naturaleza [...] es tanto creador de la cultura como instrumento de la misma [...] y en ese sentido, la adquisición del lenguaje por parte del niño es dependiente de la adquisición de la cultura. «La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que solo pueden ser hechos en el lenguaje. La cultura queda constituida para el niño en el acto mismo de dominar el lenguaje. El lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido sino es en su contexto cultural». (Bruner, 1994, pp. 118-132)

Por otra parte, el lenguaje se estudia desde la concepción vigotskiana del desarrollo que contempla tres dominios: el filogenético, el sociocultural y el ontogenético. Así, desde el punto de vista filogenético, se pone en evidencia la evolución de la especie humana en la construcción de la significación a través del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Aquí se reconoce el paso del gesto a la palabra, es decir, de una forma de comunicación prelingüística a la lingüística. En el dominio ontogenético, que se refiere al «desarrollo de los sujetos concretos», las implicaciones tanto del componente cultural como natural de desarrollo y el desarrollo mismo de los sujetos requiere de ambas líneas de para poder llevar a cabo los procesos psicológicos superiores, como el lenguaje.

Ahora bien, en este capítulo, se pretende profundizar en los dominios ontogenético y sociocultural con el fin de mirar, de manera particular, el desarrollo del lenguaje en el niño en el grupo de edad que interesa a esta investigación (menores de tres años). De esta manera, se reconocen dos momentos fundamentales en este dominio: la *comunicación prelingüística* y la *comunicación lingüística* en la que la oralidad es la categoría central.

2.4.2. La comunicación prelingüística

Según Bruner, en los primeros recursos gesticulares, se aprecia cómo el niño comienza a desarrollar algunas nociones primitivas de significado e intencionalidad cuando los sonidos que emite o los movimientos y gestos que realiza representan cosas particulares con una intencionalidad comunicativa. En su tesis sobre la intencionalidad comunicativa de las gesticulaciones del bebé, Bruner afirma que la capacidad del niño, desde su nacimiento, para llevar a cabo los distintos actos intencionales, es posible en la medida en que el niño tiene la oportunidad de observar el resultado de estos (Vila, 1995).

Lo anterior lleva a considerar que existe, en el neonato, la predisposición a incorporarse a rutinas de intercambio social que le abren la posibilidad, desde los primeros días de vida, de ser un aprendiz activo del lenguaje, no solo en la apropiación de reglas gramaticales generales del lenguaje universal —planteada por Chomsky, quien considera que todos los seres humanos nacen dotados de un dispositivo para la adquisición del lenguaje (LAD)—, sino en el aprendizaje de cómo y de cuándo aplicar estas reglas. Estas se activan y potencian gracias a la interacción social, al hacer parte de la cultura y mediante el sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje propuesto por Bruner (LASS).

En consecuencia, aceptar que el ser humano solamente dispone de un mecanismo de adquisición del lenguaje innato (LAD) para el aprendizaje de la lengua es desconocer el hecho cierto de que, para desarrollarlo, el niño requiere de la ayuda y de la interacción con los adultos que lo cuidan, puesto que el lenguaje, como lo afirma Bruner, se adquiere utilizándolo, no en el papel de simple observador. Además, se asumiría que el niño es, en cierta forma, pasivo al considerar que dependerá del *input* lingüístico de la comunidad de la

que hace parte para activar su configuración genética e innata que le posibilita el lenguaje como especie a nivel filogenético.

También, se ha podido establecer que determinadas funciones o intenciones comunicativas son empleadas por el niño antes de que él pueda dominar el lenguaje formal. Así, las habilidades de indicar y de pedir hacen suponer unas competencias comunicativas generales, bien asentadas y una motivación por parte del niño para aprender el lenguaje, como se puede observar en la atención conjunta sobre una misma tarea, en la adopción de turnos y en el intercambio mutuo (Bruner, 1994).

Lo anterior lleva a concluir que, si bien el niño posee una predisposición biológica o un mecanismo para la adquisición de ciertos componentes del lenguaje, este no obra por sí mismo si no tiene la ayuda del medio social. Gracias al papel que juegan los adultos en el desarrollo lingüístico del niño, Bruner planteó la existencia de un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS). Si para el desarrollo del lenguaje es necesario que haya un dispositivo, por parte del niño, también es importante un componente sociocultural que soporte y ayude a ese desarrollo.

De esta manera, se puede afirmar que la adquisición del lenguaje es «un sutil proceso en el que los adultos organizan de modo artificial el mundo, para que el niño pueda desenvolverse bien culturalmente, participando de cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de los otros» (Bruner, 2001, p. 185).

En este sentido, Bruner, en su investigación sobre la relación comunicativa que se establece entre la madre y el niño, muestra la importancia de que el bebé, desde su nacimiento, esté inmerso en un medio sociocultural que le permita establecer una interacción que va a ser fundamental tanto para su desarrollo lingüístico, como físico,

emocional, y cognitivo. A partir de estas interacciones aprende los marcos de referencia para configurar el modo de representar la realidad y de interpretar las experiencias, es decir, de co-construir los significados.

Se puede apreciar, entonces, cómo, durante los primeros meses de vida, el bebé y la madre (diada) crean un microcosmos, es decir, una estructura de acción recíproca en donde la madre es la intermediaria en su comunicación con el mundo. Una y otro se llaman a actuar conjuntamente; la madre, en tanto participante conversacional, interpreta y otorga sentido a los requerimientos de su hijo y lo implica, de manera activa, en el intercambio. Así, el niño intuye las premisas del lenguaje y recoge material instructivo para su uso, como la forma de ejecutar sus intenciones comunicativas (rutinas de alternancia de turnos, intercambio de papeles) y las maneras de referir y de significar (reglas pragmáticas y convenciones sociales) (Garton, 1994). De esta forma, madre y niño se constituyen en componentes vitales del proceso de aprendizaje de la lengua.

Esta acción recíproca, que favorece el lenguaje prelingüístico, se configura a través de posturas corporales por parte del niño, como la sincronización de movimientos a los segmentos del habla materna o ponerse alerta al escuchar la voz humana, así como a través de la sonrisa, el llanto, los gestos y, posteriormente, con el balbuceo y el laleo. Bruner descubre que estas estrategias del niño precoces para regular la acción conjunta con el adulto le permiten adquirir una competencia pragmática que precede a la competencia lingüística. Aquí se expresa un punto fundamental de su teoría: la acción sobre los demás no se organiza a partir de presiones internas, sino de determinantes externos mediatizados por el adulto.

En este sentido, a la predisposición del niño, se corresponde una actitud del adulto que intenta comunicarse con el bebé de una forma especial. Para esto utiliza un lenguaje

con ciertas características de simplificación que tratan de ajustarse a los niveles del desarrollo lingüístico infantil. El «lenguaje bebé» o «habla de estilo materno» se caracteriza por oraciones cortas, centradas en el aquí y en el ahora, por su repetitividad, su pronunciación lenta y rítmica, y con entonaciones y acentuaciones muy marcadas, acompañadas, con frecuencia, de gestos y de vocalización exagerada (Garton, 1994). Este lenguaje está bien formado y es significativo, lo que le permite al niño extraer la estructura y formular principios generales del lenguaje para constituirse en una de las primeras formas de ayuda que recibe en el desarrollo del lenguaje. Este proceso es conocido como «sincronización».

Esta ayuda es espontánea, pues las modificaciones que realizan los adultos a su habla son intentos de comunicación con los pequeños para comprender y ser comprendidos, y para mantener la atención centrada en una misma tarea (Brown, 1977); no tienen la intención de una enseñanza explícita del lenguaje.

De esta manera, las interacciones que establece el adulto en las rutinas, en los juegos con el niño, se van dando a través de los *formatos* o estructuras de atención conjunta y de acción recíproca en los que la madre, o adulto cuidador, ajusta su actuación lingüística a las capacidades y aptitudes del bebé para facilitarle el aprendizaje del lenguaje. Estos formatos regulan la interacción comunicativa antes de que comience el habla propiamente dicha. Así, la madre o los adultos con quienes interactúa el niño y se comunica, durante su primer año de vida, enseñan las convenciones sociales y del lenguaje que le van a permitir, antes de hablar, relacionarse con el mundo físico y, fundamentalmente, el social (Bruner, 1990). Estos formatos son denominados por Bruner como *andamiajes* que, en la medida en que se configuran a partir de rutinas, presentan, como característica, la predictibilidad que favorece la adquisición del lenguaje.

La apropiación del lenguaje implica el juego de palabras y de sonidos propios del balbuceo. De esta manera, se crean las bases para producir los fonemas de su lengua: el balbuceo revela el deseo del niño de comunicarse puesto que, ante la presencia y la interlocución del adulto, él intensifica la emisión de sonidos, varía el tono y presta atención a sus reacciones.

El balbuceo, entonces, conlleva un control creciente del punto de articulación de los sonidos y, en este sentido, está relacionado con el posterior desarrollo del habla de forma completa. El *feed back* auditivo que le bebé obtiene a través de sus propios oídos y de las respuestas del adulto le permiten ir avanzando, de manera progresiva, en sus producciones. Simultáneamente al balbuceo, con el gesto y el movimiento, el niño significa de forma simbólica y estas acciones tienen un marcado carácter social y funcional.

En este proceso, el adulto cumple un papel fundamental en la medida en que es quien interpreta y da significación a las acciones del niño, y establece relaciones entre estas y las respuestas del adulto. De igual forma, el adulto le enseña los modos de acción y practica con los objetos de su cultura a través de su manipulación, su exploración y su uso en interacción con los otros. De esta manera, el niño asimila el modo de manejarlos y las semejanzas de uso que lo lleva a hacer generalizaciones de la experiencia y a la construcción de significados. Es decir, el niño toma conciencia de la realidad a través de las acciones que ejecuta sobre los objetos que lo rodean, en su entorno inmediato.

El paso del balbuceo a la primera palabra requiere de un largo tiempo. En ese periodo, la pareja madre-niño está inmersa no solo en juegos, sino en procedimientos para llevar a cabo funciones lingüísticas básicas, como indicar y pedir. En un primer momento, el niño pide objetos cercanos, visibles, al señalarlos con el dedo, hace uso de la entonación para un nominal apropiado, y dirige su atención hacia objetos no visibles indicando su

dirección e incluso su lugar (función deíctica), hasta llegar a pedir ayuda para llevar a cabo acciones a través del empleo de formas intralingüísticas, lo que Peirce denomina metapragmática.

Posteriormente, la madre le exige que verbalice y le ayuda como organizador lingüístico. La madre le dice: «dime primero qué quieres» para ayudarlo a plantear su intención en la petición. El niño responde a esta exigencia con tres palabras clave: «mamá», como agente; la acción requerida y el objeto deseado. En cada nueva oportunidad, la madre añade nominales e incluso pronominales a los procedimientos indicadores que el niño emplea para ser utilizados en el discurso posterior.

En síntesis, los formatos o andamiajes proporcionan, en el discurso, el microcosmos necesario para que el niño pueda señalar intenciones, actuar indicadoramente y luego intralingüísticamente, todo ello en el marco de las interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse con facilidad en las funciones y en las formas del lenguaje. En un principio, el formato está bajo el control del adulto; luego este se hace cada vez más simétrico y el niño puede iniciarlos también.

En este sentido, es importante reconocer que el niño no adquiere las reglas gramaticales en el vacío, sino que, antes de aprender a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en su relación con el mundo, especialmente con el mundo social.

2.4.3. La comunicación lingüística: desarrollo de la oralidad

La oralidad.

La oralidad, como parte fundamental y esencial en la vida de todo ser humano, ha sido un campo complejo de abordar en la medida en que esta modalidad ha sido relegada a un

segundo plano en el desarrollo del lenguaje por el énfasis que la sociedad y la escuela han dado al aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Bajo la perspectiva discursiva y sociocultural del lenguaje, que es la base para elaborar esta investigación, la oralidad se concibe como un sistema que involucra tanto el hablar, como el escuchar, es decir, como un sistema triplemente integrado por lo verbal o lo lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural. Como plantea Cestero (1998), únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos se encuentra el contenido o el sentido de cada enunciado.

De esta forma, la oralidad se caracteriza por ser multidimensional y multicanal (Tusón, 1994), lo que permite reconocer los gestos, los movimientos, las acciones y el énfasis tonal como aspectos transversales en los usos orales que asumen los niños y las profesoras en situaciones comunicativas. Además de la escucha, hace parte de los procesos de comprensión que, progresivamente, permite a los niños apropiarse de los roles de hablante y de escucha en el reconocimiento de los otros, en la paulatina conquista de la palabra, porque «los seres humanos nos comunicamos con palabras y también con el gesto, la mirada, la distancia corporal y otras formas sutiles de transmitir significados. De hecho, todas ellas interactúan cuando nos comunicamos con alguien, en especial cuando lo hacemos cara a cara» (Ruiz, 2010, p. 129).

Por consiguiente, y retomando a Tusón (2015), es fundamental reconocer, en la estructuración de la significación, el papel de los rasgos prosódicos como el acento, la entonación y la pausa (tiempo que tardamos para continuar la emisión del discurso oral, cambiar el turno, remarcar entonaciones) que contribuyen a la manifestación de las intencionalidades comunicativas y a la producción oral coherente. También se deben considerar los rasgos extralingüísticos que tienen relación con elementos kinésicos, como el

gesto, o los proxémicos, que se refieren a la distancia o proximidad entre los cuerpos en su relación con el espacio y con la postura y que se usan para delimitar el contexto y el tipo de interacción. Finalmente, no hay que dejar de lado los elementos paralingüísticos, como el timbre de la voz (modo particular característico de sonar la voz de las personas), el tono y la inflexión (característica personal e intransferible que denota estados de ánimo y modos de expresión), el volumen (enfatisa momentos del discurso y transmite emociones e intenciones), el ritmo (cadencia y fluidez verbal impuesta a la voz), los silencios (a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales) y algunas reacciones fisiológicas o emocionales (la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo, el bostezo, el llanto, el sollozo, el jadeo, el castañeteo de dientes, etc.). Todos ellos son sonidos que contienen ciertos componentes inferenciales comunicativos que pueden variar de cultura a cultura. Se trata de signos sonoros, emitidos consciente o inconscientemente. Según Grau y Vilá (2005) el uso de los elementos prosódicos y no verbales se determinan por el propósito del intercambio verbal oral, los interlocutores, el tema, el contexto y, en general, por la capacidad para adecuarse a la situación comunicativa.

Con base en esta perspectiva de oralidad, es posible reconocer que, en este proceso de desarrollo del lenguaje, a nivel lingüístico, las primeras palabras que emite el niño están estrechamente ligadas con el gesto, y su significación depende de la situación práctica de las acciones, de los gestos indicativos y de la entonación. Según Luria (1995) esto constituye el carácter *simpráxico* del lenguaje.

La comprensión del significado de la palabra, en esta etapa, está relacionada con factores no verbales (posición del cuerpo, gestos, la persona que pronuncia y su tono de voz) que, de manera gradual, el niño va dejando atrás hasta que el significado de la palabra

logra cierta independencia de estos factores. El elemento sociocultural es fundamental en dicho proceso, pues, como se expresó anteriormente, gracias a la interacción con los «otros», básicamente con la madre, el niño aprende los marcos de referencia para co-construir significados y para negociarlos, lo que es anterior al aprendizaje de la estructura sintáctica.

Por consiguiente, el dominio progresivo del lenguaje está estrechamente ligado al desarrollo psicológico del infante. A su vez, estos son interdependientes del medio social y cultural en el que el niño se desenvuelve por cuanto la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan.

Entender la interdependencia del lenguaje y la cultura implica reconocer que «aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y su comunicabilidad» (Bruner, 2000 p. 21). En otras palabras, la mayor parte de nuestros encuentros con el mundo no son directos, sino producto de la negociación de significados con la cultura humana que, a su vez, es creada y recreada, según sea interpretada y renegociada por sus miembros.

Por tanto, nada está libre de cultura, pero tampoco los pensamientos o sentimientos de los individuos son un simple espejo de ella. La interacción entre los miembros de una cultura concede a los significados un carácter comunal y una riqueza particular que se expresan en una forma particular de pensar, de sentir y de vivir. Esto solo es posible gracias a la coordinación de puntos de vista con los otros.

Esto quiere decir que el uso del lenguaje, por parte del niño, está inmerso en ese mundo de significaciones culturales que le exigen habilidad para comprender la perspectiva de los otros, lo que implica una comprensión activa de las relaciones recíprocas.

Con ayuda del lenguaje, el niño puede entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no se lo inventa el niño; es el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño. Su medio es el lenguaje y las formas de conducta lingüística. (Bruner, 1990, p. 10)

Se puede reconocer, además, que, en la etapa lingüística, el niño comienza a usar activamente los signos con el objetivo de influir en otras personas y de obrar sobre los que se hallan a su alrededor. La palabra, como signo provisto de significado socialmente compartido, es el signo más útil en el intento del niño por dominar su entorno. Así, los procesos básicos se transforman, fundamentalmente, en función del uso que el niño hace del habla como instrumento para planificar y guiar su actividad. El habla que media la interacción social se emplea como mediadora de la actividad cognitiva.

Inicialmente, el niño emplea el habla para rotular distintos aspectos de su entorno y para describir su actividad en curso. Poco a poco, la relación temporal de esa habla comienza a cambiar con respecto a la actividad en curso, deja de acompañarla para precederla y asume una función de planificación y guía.

Así, en el desarrollo de una tarea cognitiva, los niños empiezan a hablar fundamentalmente cuando se enfrentan con algún obstáculo o dificultad. Ante alguna dificultad, el niño intenta, inicialmente, resolver el problema con una actividad práctica. Si con esta no funciona, el niño transfiere sus esfuerzos a la esfera verbal. El habla del niño empieza por describir la situación y por señalar las dificultades; después, desemboca,

gradualmente, en la planificación de un posible curso de acción. Las funciones de planificación, guía y regulación que el habla adquiere derivan de un diálogo social, sin ser el reflejo o copia de la guía verbal del adulto.

Posteriormente, el lenguaje precede a la acción para cumplir una función planificadora (lenguaje interior) y, a medida que el niño acumula experiencia, pasa de la planificación verbal a la solución de tareas concretas en el plano del razonamiento verbal.

Vygotsky resalta cómo el uso del habla trae tres consecuencias importantes para el desarrollo cognitivo. En primer lugar, las operaciones cognitivas del niño cobran flexibilidad, libertad e independencia y pueden así aportar, a la solución de un problema, elementos que no están presentes de inmediato. El niño empieza a percibir el mundo no solo a través de sus ojos, sino a través de su habla.

En segundo lugar, a través del uso del habla, las acciones del niño se vuelven menos impulsivas y le permiten obrar de manera reflexiva según un plan. Y en tercer lugar, el habla hace posible un dominio creciente de la propia conducta del niño.

Con respecto a este último aspecto, Vygotsky (citado por Moll, 1990) señala que la actividad simbólica del niño, específicamente el uso que el niño hace del lenguaje en el habla interior, origina un nuevo nivel de organización de su conducta. En este mismo sentido, Luria (1982) afirma que la capacidad de autorregulación de la conducta se logra con la internalización del habla externa para hacer de ella el habla interior.

Oralidad, escucha e infancia.

Con base en las elaboraciones anteriores, abordar la oralidad como objeto de enseñanza en la primera infancia implica, por una parte, reconocer que esta trasciende la perspectiva

reduccionista desde la que se asume solo como habla; y, por otra, resignificar las perspectivas de infancia en el marco de los niños como sujetos de derechos.

Con respecto a la escucha, es importante tener en cuenta que, «durante el desarrollo de una lengua la comprensión precede y es condición necesaria para la producción. De esta manera, la comprensión oral implica desarrollar la capacidad de escuchar para comprender lo que dicen los demás» (Pugliese, citado por Núñez, 2015, p. 208). Este argumento lleva a un segundo aspecto que se debe tener en cuenta: la función esencial del discurso oral es la de construir las relaciones sociales. La oralidad es «un derecho, una política y una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía» (Gutiérrez, 2009, p. 25). En este sentido, la oralidad abre la posibilidad de la construcción de la alteridad, del reconocimiento del otro y de la aceptación de las diferencias.

Estas características de la oralidad permiten, entonces, comprender por qué es fundamental promoverla desde la primera infancia; porque, a diferencia del sentido común y de la perspectiva tradicional sobre la configuración de la infancia, hoy, en el marco de los derechos de los niños, es clara la existencia de una filosofía que respeta el derecho del niño a ser escuchado y a la participación:

Respetar el derecho de los niños pequeños a ser escuchados requiere una cierta preparación; se debe forjar un espacio apropiado para que reciban debida atención cuando expresan sus puntos de vista según las modalidades más compatibles con su temperamento: la música, el movimiento, la danza, la narración de cuentos, el juego de roles, el dibujo, la pintura y la fotografía, además del método más convencional del diálogo. Para ello hacen falta una buena dosis de tiempo, adultos dispuestos a escuchar y un entorno en el cual los niños se sientan seguros y cómodos. (Lansdown, 2005, p. 3)

En este sentido, resignificar la perspectiva de oralidad —que la limitaba solo al nivel de

producción—, también implica contemplar una perspectiva diferente de infancia, y reconocer las formas de comunicación y de expresión de los niños que se validan para hacer efectivo su derecho a la participación. Así, la filosofía que respeta el derecho del niño a ser escuchado se

[...] cuestiona el punto de vista según el cual los primeros años de vida serían solamente una preparación para el resto de la infancia y la edad adulta y, consiguientemente, el cuidado de la primera infancia no sería más que una especie de antecámara de las etapas sucesivas de la educación formal. Al contrario, insiste en que se reconozca que los niños son (Clark y Moss, 2001) expertos en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas; comunicadores hábiles que emplean una enorme variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias; por ejemplo Malaguzzi, de las escuelas de Reggio Emilia, habla de «los cien lenguajes infantiles» (Edwards *et al.*, 1993); agentes activos que influyen el mundo que los rodea e interactúan con él; constructores de significado que elaboran e interpretan el sentido de su existencia. (Lansdown, 2005, p. 1)

Por lo tanto, en la primera infancia, «a diferencia del adulto, la comunicación no se limita a las palabras, es muy común que hagan uso del gesto, del juego, de los olores a diferencia del adulto que se centra en la palabra, en lo verbal» (Delfos, 2001, p. 18). Además, el lenguaje es para el niño no solo el medio de comunicación, sino un instrumento de ordenamiento. Esto lo corrobora la autora con los argumentos de Vigotsky y de Piaget en relación con el habla en voz alta para organizar lo que está haciendo y el lenguaje egocéntrico. Según Delfos, la conversación entre niños y adultos no será posible si el adulto asume que el niño es un interlocutor incapaz de abordar una conversación y si este no

conecta con las posibilidades de comunicación de los niños. Hay que comprender que «El niño no es un adulto pequeño o incompleto [...] el niño descubre por sí mismo las normas gramaticales del lenguaje [...] Los niños saben cosas sin necesidad de ponerlas en palabras...» (Delfos, 2001, pp. 36-37).

Por consiguiente, el niño, desde el comienzo de la interacción, configura estrategias de producción (habla) y de atribución de la significación (escucha). De esta forma, comprende que lo pertinente de la comunicación es actuar significativamente. Así, varios investigadores invitan a abordar la oralidad y la escucha de manera sistemática e intencional en los escenarios educativos, ya que,

[...] quien escucha se convierte, a su vez, en un hablante. Podemos afirmar, como defienden algunos autores, que la comprensión de quien escucha está siempre repleta de respuesta. La escucha es una habilidad del lenguaje que ha de tener su espacio dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. [...] En definitiva, a escuchar también se aprende y, teniendo en cuenta todo lo expuesto previamente, el docente ha de comenzar dicho aprendizaje motivando al alumnado. (Núñez, 2015, p. 25)

Los géneros discursivos.

Potenciar la oralidad implica, para el maestro, tener claridad sobre la necesidad de ubicar las intenciones manifiestas de la comunicación en determinados tipos de enunciados que se distinguen de otros tipos, pero que tienen una naturaleza verbal (lingüística) común, es decir, los géneros discursivos según Bajtín (1998). Estos se caracterizan por la relación que guardan con aquello que se hace con el lenguaje y con la variedad de prácticas que se desarrollan según los contextos, como señalar, describir, ordenar, justificar, explicar, convencer, narrar o conversar, entre muchos otros.

Se puede reconocer, entonces, que, cuando el niño inicia la etapa lingüística, el lenguaje que antes usó para pedir ayuda o para nominar la realidad, ahora lo utiliza para regular su comportamiento, analizar una situación y solucionar problemas. Investigaciones realizadas por Tough (1996) demuestran que los niños utilizan la lengua oral para expresar su pensamiento y, de esta manera, construyen diferentes tipos de significados y descubren, además, lo que pueden hacer con el lenguaje. Los niños lo usan para autoafirmarse y justificar sus propias acciones. Por esta razón, a través del lenguaje, manifiestan sus necesidades y deseos, protegen su yo y sus intereses, justifican su comportamiento, critican y amenazan a otros, relatan, etc.

Con el lenguaje, además, los niños avanzan hacia el razonamiento lógico en la medida en que inician la exploración de un proceso, así como hacia el reconocimiento de relaciones causales y de dependencia, problemas y soluciones, y justifican acciones, reflexionan sobre los hechos y reconocen los principios de una acción o situación.

Esta capacidad de razonar a través del lenguaje le permite también hacer predicciones y, en este sentido, anticiparse a los hechos, a los problemas y a posibles soluciones, y a los cursos alternativos de acción. De esta manera es capaz de predecir las consecuencias de acciones y de acontecimientos. Dentro de este mismo marco, con el lenguaje, también se pone en el lugar del otro y puede proyectar las experiencias, los sentimientos y las reacciones de otro y desarrolla la posibilidad de utilizar su imaginación para fantasear para y recrear la realidad con el lenguaje.

A partir de la oralidad, el niño puede complejizar las construcciones de la referencia del mundo gracias a los procesos de representación simbólica que esta promueve. Esto, en la primera infancia, implica enriquecer los ambientes cotidianos de interacción para favorecer tanto el uso espontáneo de la lengua, como el uso formal de la misma, pues,

[...] no es suficiente con que niños y niñas estén en ambientes ricos lingüísticamente (programas de radio, televisivos, entorno con adultos que hablen entre sí) en los que se habla, sino que es esencial que hablen, que tengan interlocutores reales. El requisito para construir el lenguaje oral es hacerse un usuario efectivo del mismo y darle uso: debe manipularse, explorarse, jugar con él, valorarlo, notar que se necesita, que permite vivir y jugar, que tiene impacto en el medio en el que se está. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 117)

En consecuencia, dado que la oralidad es el primer aprendizaje del niño sobre la estructura de su lengua materna en contexto, es de gran importancia un acompañamiento intencional y sistemático por parte de los adultos, en este caso de las profesoras. Deben hacer uso de este con diferentes intencionalidades comunicativas, pues ponerlo en contexto favorece el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo al problematizar una realidad y al buscar las aclaraciones y razones necesarias en la construcción de sentido que lleven a dinámicas de negociación y de acuerdo, como es el caso de la explicación y de los inicios de la argumentación.

También se promueve la intersubjetividad en tanto el niño es capaz de reconocer las intencionalidades del «otro» y la importancia de los turnos para intercambiar puntos de vista en el marco de actividades de orden dialógico, como las asambleas, las conversaciones espontáneas con las profesoras y entre pares, en las que se posibilita la experiencia de principios básicos de convivencia, como son la alteridad y la mutualidad.

Los géneros discursivos se aprenden, entonces, como se aprende la lengua materna que se domina libremente antes del estudio teórico de la gramática. La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical no se conocen por los diccionarios y los manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que se escuchan y que se usan en la comunicación discursiva efectiva con las personas con quienes se interactúa. De esta

manera, aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados, porque se habla con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún con palabras separadas (Bajtín, 1998).

Con los niños que se inician en el uso de la oralidad, se abordan los géneros discursivos primarios (simples) constituidos, también según Bajtín, en la comunicación discursiva inmediata (estos son ciertos tipos del diálogo oral, como los diálogos de salón, los íntimos, de círculo, los cotidianos y familiares).

De acuerdo con Bajtín (1998), cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, más libremente los aprovechamos, y de esta manera son mayores la plenitud y la claridad de nuestra personalidad que se reflejan en este uso (cuando es necesario). Por otra parte, reproducimos de forma más plástica y ágil la irrepetible situación de la comunicación verbal. En pocas palabras, es mayor la perfección con la que realizamos nuestra libre intención discursiva.

El género narrativo y la construcción de sentido en el niño.

Un aspecto importante del desarrollo lingüístico del niño es el que tiene que ver con la construcción de sentido. Aquí se retoman las reflexiones de Bruner (2002) en torno a cómo aprenden los niños a dar sentido —especialmente sentido narrativo— al mundo que los rodea y cómo captan el significado de las acciones (o de los contextos) de tal manera que les sirve de ayuda para llegar a dominar el léxico y la gramática correspondientes a esas situaciones. En este sentido, a partir de la narración, en tanto género discursivo, se busca —discursivamente— relatar hechos en interrelación y, gracias a ello, se configuran construcciones de realidad en los que predomina el punto de vista del narrador.

Una vez que los niños captan la idea básica de la referencia, necesaria para usar cualquier lenguaje —es decir, una vez pueden nombrar, señalar la recurrencia y registrar el cese de la existencia de algo—, su principal interés lingüístico se centra en la acción humana y en sus consecuencias, en especial en la interacción humana. Las personas y las acciones dominan el interés del niño. Este es el primer requisito de la narración.

Un segundo requisito es una predisposición temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo habitual, para fijar su atención en lo insólito.

El tercer requisito consiste en la linealidad y en el mantenimiento de una secuencia típica (sujeto-verbo-objeto). Estas son las primeras formas que se dominan en una lengua. Los niños empiezan pronto a manejar las formas gramaticales y léxicas para ligar sus frases apoyándose en adverbios temporales, como «entonces» y «después».

En cuanto al cuarto requisito de las narraciones, la voz que narra funciona mediante el llanto y otras expresiones afectivas o a través del nivel de entonación que reconoce procedimientos gramaticales.

Estos cuatro rasgos proporcionan al niño un equipamiento abundante y temprano de instrumentos narrativos. Bruner (2002) sostiene que el impulso humano para organizar la experiencia de modo narrativo asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje. Como resultado, los niños comprenden y producen historias y se tranquilizan o se asustan al escucharlas, mucho antes de ser capaces de manejar las proposiciones lógicas susceptibles de ser expresadas lingüísticamente.

Bruner aclara, también, que, aunque tengamos una predisposición protolingüística para la organización y para el discurso narrativo como prioridad del orden de adquisición gramatical, la cultura nos equipa con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar y de interpretar en las que

comenzamos a participar muy pronto, pues la mayor parte de nuestros encuentros con el mundo no son directos, sino producto de la cultura.

Por otra parte, es importante señalar el poder de los acontecimientos no canónicos, o no normatizados, para desencadenar narraciones en niños muy pequeños. Estos pueden no saber mucho acerca de la cultura, pero sí lo que es canónico y lo que no es y, por esta razón, pueden proporcionar una historia que llegue a explicar aquello que no lo es, como puede ser, por ejemplo, la explicación de por qué la niña del cuento de cumpleaños apaga las velas con agua y no soplando.

Los niños también llegan a entender, en la praxis, la narrativa cotidiana no solo como una forma de contar, sino como una forma de retórica. Aprenden a usar sus narraciones para halagar, engañar, justificar, acusar y obtener lo que desean. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Incorpora muchas formas útiles de interpretación y, gracias a ello, desarrolla una empatía más penetrante, ya que renegocia el significado de modo coherente con lo que creen quienes están a su alrededor, o dentro de los límites del mundo simbólico que ha adquirido mediante el lenguaje. De esta manera entra en la cultura humana.

En este sentido, la cultura es un proceso de creación y de recreación según sea interpretada y renegociada por sus miembros. Esto conlleva a entenderla como un foro para negociar y renegociar el significado, y para explicar la acción como un conjunto de reglas y especificaciones de dicha acción.

Retomando a Bruner (2002), iniciar a los niños en la cultura implica que la educación siga un espíritu de foro, de negociación y de recreación de significados para interpretar hechos. Esta se hace agente de elaboración del conocimiento y, a la vez, receptora de su transmisión. El niño debe hacer suyo su propio conocimiento, pero además

debe realizar esta apropiación en una comunidad que comparte su sentido de pertenecer a una cultura.

En esta concepción de la creación cultural del significado, este se asume como un sistema que se ocupa no solo del sentido y de la referencia, sino también de las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse al invocar las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la realidad.

Bruner (2002) considera el método de la negociación y de la renegociación de significados, a través de la interpretación narrativa, como un logro del desarrollo humano que se ve ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos que suponen las técnicas interpretativas: los mitos, las tipologías de los dramas humanos y, también, sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes. Una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en la cultura.

La narrativa, como estrategia discursiva,

[...] proporciona en el niño el placer de ser escuchado y la confianza en el poder de la palabra... y se convierte en un excelente medio para construir en el niño la imagen de sí mismo como locutor del otro, como interlocutor y de la situación como referente del discurso. (Jaimes y Rodríguez, 1996, p. 77)

De esta manera, se visualiza cómo el dominio progresivo de la oralidad es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general y, más específicamente, en el desarrollo cognitivo, cultural y social del infante.

El diálogo como protogénero discursivo.

El diálogo se concibe, en este trabajo investigativo, como el máximo exponente del principio de alteridad, como la posibilidad discursiva de «construir realidades comunes a través de la creación de universos discursivos compartidos, con alternancia de las voces de los interlocutores» (Jaimes, 2008, p. 11).

Por lo anterior, es importante reconocer el carácter de protogénero que se da al diálogo por ser la forma clásica de la comunicación discursiva que mejor da cuenta de las dos características del enunciado según plantea Bajtín: por una parte, el cambio de los sujetos discursivos (hablantes) que determina los límites del enunciado se presenta en el diálogo con una claridad excepcional. Por otro lado, «cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición» (1998, p. 9), lo que responde a la segunda característica del enunciado: la conclusividad.

Por otra parte, el carácter cooperativo es, aquí, un factor central en tanto se considera condición importante para el diálogo ya que,

[...] no toda secuencia de intervenciones en la red comunicativa puede considerarse como un diálogo. Se requiere la presencia de dos interlocutores (reales o imaginarios) que construyan, de manera cooperativa la interacción, lo cual no significa que tengan que estar de acuerdo ya que el diálogo también sirve para explicar el conflicto. (Bajtín, 1998, p. 77)

Así, a través del uso de este género discursivo, el niño potencia el pensamiento en tanto aprende a establecer secuencias, relaciones lógicas entre eventos, y a ligar el discurso

propio con el del «otro» al adecuar los diálogos al contexto sociocultural, a los propósitos comunicativos propios y a los del interlocutor al indagar por las causas, motivaciones e intenciones de con quienes dialoga. En relación con la dimensión social, aprende a compartir con «otros» en el proceso que implica llegar a acuerdos y a reconocer el conflicto como parte de la configuración del principio de alteridad. Sin el otro, sencillamente no existimos y, en esa medida, aprende que lo deseable no es la ausencia de conflicto como tal, sino que este se convierta en la posibilidad para aprender a encontrar soluciones en el marco de una negociación dialogada, al llegar a acuerdos en el intercambio y por la escucha de diferentes puntos de vista que legitiman la toma de la palabra. La aceptación de los turnos y las condiciones relacionales favorecen ciertos contextos mentales compartidos en el marco de relaciones de reciprocidad y de mutualidad que se promueven por el diálogo y que potencian su formación como sujeto político y cultural.

Finalmente, a través de este protogénero, en el marco del encuentro con el otro, el niño reconoce el poder de la palabra como mediadora de la expresión de la afectividad en tanto puede valorar y reconocer sus sentimientos y los de otros, las motivaciones para asumir posiciones y las múltiples opciones para resignificar realidades, lo que es propio de la función estética del lenguaje.

2.4.4. Andamiajes para favorecer la oralidad en primera infancia

En el proceso de consolidación del lenguaje oral en los niños menores de tres años, el apoyo es uno de los recursos que tiene el maestro para propiciar las condiciones de posibilidad sobre las que se construirá dicho saber. Este apoyo es considerado por Bruner (2002) como un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje a través de pequeños pasos comprensibles hacia la consecución de una meta, respaldado progresivamente por un

adulto o un por par más capaz. Gracias a este, el niño podría entrar al lenguaje y, con ello, comprender su sentido y su significado. Hay varios tipos de apoyo que se dan en el escenario pedagógico y son, según Morales y Bojacá (2002):

- El apoyo como reacción al discurso del otro.
- El apoyo como un recurso al que acuden los novatos para adquirir o fortalecer algún aprendizaje.
- El apoyo como desencadenador de actividades que «se da como resultado de una actividad de jalonamiento por parte del tutor quien dinamiza de manera significativa la potencialidad del niño» (Morales y Bojacá, 2002, p. 85).
- El apoyo como actitud global que tiene que ver con la actitud dispuesta del adulto para favorecer y apoyar el proceso de aprendizaje.
- El apoyo como movimiento dialógico en donde la alternancia de sujetos es más directamente observable.
- El apoyo como presentación de modelos en tanto el experto muestra al que aprende la forma en que se puede desarrollar una tarea que adquiere sentido para quien aprende.
- El apoyo como potenciador del conocimiento previo.
- El apoyo como síntesis que permite reorientar el trabajo y reubicar acciones desviadas.
- El apoyo como potenciador del conocimiento compartido.
- El apoyo como explicación a la pregunta sobre por qué genera nuevos esquemas cognitivos.

- El apoyo como potenciador de la narración que «se concreta cuando en la continuación de un relato, se proporciona un andamiaje para que el niño logre asociar hechos, personajes y escenarios y, de esta manera, se aproxime a la comprensión de la estructura narrativa» (Morales y Bojacá, 2002, p. 90).
- El apoyo como potenciador de la argumentación que «se da a través de enunciados que conllevan ciertas estrategias discursivas donde las marcas argumentativas se ponen en evidencia: por qué, sí, pero, por lo tanto, no. Estas marcas adquieren su valor argumentativo, específicamente, en la sucesión misma de los enunciados» (Morales y Bojacá, 2002, p. 90).

Específicamente, para potenciar la construcción de la oralidad en los niños menores de tres años, hay andamiajes que dan cuenta de varios de los apoyos enunciados hasta ahora: el préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora, la conversación y el juego sobre los que se hará una explicación más amplia a continuación.

El préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro.

En este estudio, el préstamo de conciencia, a través de la palabra del maestro, hace referencia al andamiaje que este usa como parte de los procesos de intersubjetividad que favorece la «comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común [...] el proceso de tender puentes entre lo conocido y lo nuevo, dentro del marco de la comunicación» (Rogoff, 1993, pp. 104-105), para que el niño centre su atención en el uso de su oralidad. Se busca que aclare, en la interacción comunicativa, qué quiere comunicar, para qué lo hace, dónde, con quién, el sentido del enunciado y su pertinencia. Se considera

un andamiaje en tanto corresponde a «un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil» (Garton, 1994, p. 54), en este caso, de la lengua oral.

Gracias a este andamiaje, se busca aprender, junto con el niño, sobre las intencionalidades comunicativas de los enunciados en el marco de sus características culturales. Para el profesor, es una intervención consciente e intencional en la que la oralidad se asume como objeto de enseñanza y le exige tener en cuenta las particularidades del sujeto que aprende, tanto cognitivas, como emocionales, discursivas y socioculturales. Debe, entonces, flexibilizarse y ajustar su forma de comprender las situaciones a través de sus enunciados a otra con suficiente información verbal y no verbal (miradas, cambio de postura) que esté al alcance del niño (Rogoff, 1993) y le permita ampliar lo que conoce de su lengua.

Además, dado que el niño menor de tres años aún se apoya de forma importante en el gesto para comunicarse, su lenguaje todavía tiene mucho de simpráxico. Por esta razón, una característica central de este andamiaje es el que el profesor debe estar muy atento a leer los aspectos no verbales de la oralidad y, para ello, la interpretación que este haga de los esfuerzos comunicativos del niño es fundamental.

Al atribuir significado a las primeras producciones del niño le están ayudando a proyectar formas sobre significados a la vez que están facilitando el aprendizaje de los significados convencionales culturalmente apropiados. Así pues, el papel del adulto en la interacción es doble. Ayuda o «andamia» los rudimentarios intentos del niño para entrar en la interacción social. Interpreta esos esfuerzos de una forma apropiada culturalmente [...] El lenguaje actúa transmitiendo interpretaciones de intencionalidad a la vez que significados. (Garton, 1994, p. 70)

El uso de este andamiaje por parte del maestro se refleja, entonces, en la configuración de situaciones comunicativas que promuevan tanto los niveles de comprensión (escucha),

como de producción (hablar) que estructuran la oralidad a partir de un reconocimiento de aspectos no verbales de esta que caracterizan la interacción con ese otro, así como sus características particulares de enunciación. El propósito es ayudar «a crear las condiciones sociales que llevan al uso y al desarrollo del lenguaje» (Garton, 1994, p. 53) y a que los niños tengan la posibilidad de reedificar, de forma contextualizada, el uso del lenguaje, potenciar su participación y construir la alteridad. En definitiva, sería una ayuda para que el niño logre usar el lenguaje de una forma más eficaz, precisa y efectiva.

Al respecto, Rogoff (1993) propone que las actividades se caractericen por lograr mantener a los niños identificados con el propósito general de la actividad y participando de esta al integrar varios aspectos de la tarea de forma manejable, sin dificultad excesiva. Se deben resaltar aspectos críticos que permitan visualizar lo que han hecho y lo que se espera de ellos, además de aportar a la versión idealizada que se propone como meta. Esto, a través de la atención y de la participación del profesor para facilitar conversaciones en relación con el logro de los objetivos.

De esta manera, el nivel de responsabilidad del profesor en situaciones de participación conjunta que promuevan la lengua oral es, según Del Río (1998), la capacidad de ajustar sus estrategias de comunicación a los niveles del niño para, luego, gradualmente, ayudarlo a realizar acciones algo más complejas. De esta manera, el maestro contribuye al progreso del niño en la medida en que posibilita la participación de este en actividades conjuntas, y le ayuda, a partir de lo que ya sabe, a hacer usos más ricos y complejos del lenguaje.

Así, el papel del otro en la configuración de esos contextos mentales compartidos es fundamental puesto que «Nuestros enunciados se comparten, e igualmente se comparten nuestras conciencias [...] yo me reconozco y llego a ser yo mismo solo al manifestarme

para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro» (Bajtín, citado por Silvestri y Blanck, 1993, pp. 103-104).

Con base en las reflexiones anteriores, a continuación, se presentan algunos andamiajes a partir de los cuales es posible desarrollar el préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro.

Las preguntas.

Se reconocen como «la ayuda más importante pues contribuyen a que los aprendices encuentren respuestas que no hubieran logrado elaborar» (Morales y Bojacá, 2002, p. 103).

La pregunta tiene especial importancia en tanto acción lingüística que regula la confrontación de puntos de vista en relación con la configuración de la intersubjetividad y favorece el desarrollo del conflicto sociocognitivo, pues rompe con los modelos comunicativos clásicos de la escuela. Estos son de carácter unidireccional y se basan en las respuestas y en asumir que las preguntas solo son propias de quien no sabe. Además, la pregunta actúa como generadora y organizadora de conocimiento, contribuye a establecer prioridades y recapitular lo aprendido, y promueve la imaginación, como los juegos de lenguaje que se basan en las múltiples posibilidades de construir sentido a partir de las preguntas, como bien nos lo ilustra Rodari en sus propuestas lúdicas de lenguaje.

A través de la pregunta, surge la oportunidad de una comunicación dialógica que tiene que ver con estrategias discursivas, como la argumentación, la explicación o el diálogo que, a su vez, implican procesos como afirmar, proponer o abrir paso a nuevas

preguntas que son característicos de la comunidad de la indagación⁵, de la escuela para pensar.

La pregunta es el testimonio de pensamiento divergente al concebir al niño como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, en el intento de buscar y dar una explicación a toda realidad circundante que, en principio, es de tipo fenomenológico.

De ahí que, entre los propósitos de la pregunta, esté promover el deseo de conocer cosas nuevas, basado en la capacidad de interrogarse y de interrogar a otro, de establecer relaciones, y de reflexionar sobre el propio saber y sobre cómo se aprende, ya que las preguntas se formulan a partir de los propios conocimientos. De esta manera, se favorece la toma de conciencia, la búsqueda por la argumentación o, en el caso de los bebés, el impulsarlos a usar el lenguaje y a aclarar el significado de lo que tratan de expresar al pedirles la repetición a través del uso de andamiaje vertical. Esto se da cuando el adulto pide al niño más información, de forma progresiva, mediante las preguntas, mientras mantiene el centro de atención sobre el mismo tema al responder de manera aleatoria.

Según Splitter y Sharp (1995), hay varios tipos de preguntas que caracterizan los procesos de interacción social: preguntas corrientes (PCs), preguntas de indagación (PI) y preguntas retóricas (PRs).

Las primeras se formulan en la vida cotidiana para dar respuestas definidas y determinadas; su papel es limitado en el contexto educativo.

Las segundas (PI) parten, al igual que las primeras, de «buscar algo que no se tiene», pero se diferencian de estas en que «quien pregunta no supone que la persona interrogada conoce la respuesta. Además, cualquier respuesta por venir no señala el cierre

⁵ Es una construcción que retoma los principios teóricos de pragmatistas, como John Dewey, C. Speirce y G. H. Mead. Véase Splitter y Sharp (1995).

sino los comienzos de una indagación ulterior» (Splitter y Sharp, 1995, p. 78). Estas generan polémica.

En el tercer tipo de pregunta (PRs), quien plantea la pregunta ya conoce las respuestas. Según los autores, este tipo de preguntas retóricas «sugieren adoctrinamiento antes que educación, en la medida en que muchas de las respuestas sobre las que se insisten están, teóricamente, abiertas al cuestionamiento, pero en la práctica rara vez se las cuestiona, son de carácter inflexible [...] El docente está interesado en saber si los estudiantes “conocen” o no la información. El estudiante, a su vez, está interesado en satisfacer, y más aún, en complacer al docente diciéndole lo que quiere escuchar» (Splitter y Sharp, 1995, p. 78).

Al mismo tiempo, esta tipología guarda una conexión casi obvia con la clasificación que comúnmente se hace de preguntas abiertas y cerradas.

Las preguntas de carácter cerrado son las corrientes (PCs) y las retóricas (PRs) por cuanto invitan al cierre de la interacción por medio de una respuesta que ya conocía quien las formula. Son, además, correctas y determinadas. Por el contrario, las preguntas de indagación (PI) o abiertas no tienen respuestas determinadas ni conocidas.

En consecuencia, para que la pregunta se convierta en una acción lingüística que favorezca el desarrollo del lenguaje, de la lengua oral, es fundamental que el adulto tenga conciencia de la intencionalidad de la interacción, del nivel evolutivo del niño y del uso alternativo apropiado de las preguntas cerradas y abiertas. Así, por ejemplo, es inconveniente que el adulto, en la interacción con los niños, centre sus intervenciones en el uso de preguntas cerradas pues muchas de ellas o ya indican la respuesta, o solo promueven la repetición de información sin llevar a establecer relaciones, analogías, metáforas,

explicaciones y argumentaciones ya que se enfocan, básicamente, en el proceso de evaluar o de informar.

El andamiaje se sustenta en el predominio de una interacción centrada en el uso de la pregunta abierta que tiene las siguientes características.

- La pregunta genera otra pregunta.
- Engloba en sí un conjunto de preguntas.
- Obliga a establecer relaciones y reformulaciones.
- Promueve la conversación y la construcción de intersubjetividad.
- Desarrolla los usos del lenguaje que favorecen la función cognitiva, como el razonamiento lógico, la predicción, la imaginación y la proyección.

Lo anterior no quiere decir que, para los niños menores de tres años, todas las preguntas serán de carácter cerrado. Sí prima este tipo de pregunta, pero, por los procesos cognitivos y comunicativos implícitos que promueve la pregunta abierta, es fundamental que esta también se use en las interacciones cotidianas entre el niño y el adulto responsable de favorecer el desarrollo del lenguaje.

En pocas palabras, hay que tener en cuenta que, en los procesos comunicativos, las preguntas, muchas veces, se usan de manera interdependiente, es decir que, de una pregunta retórica o cerrada, se puede llegar a una pregunta de indagación o abierta. Así, formular preguntas que favorezcan el andamiaje está no consiste en que las preguntas tengan o no respuesta, sino en cómo llegamos a ellas. La toma de conciencia sobre nuestra intervención comunicativa cualifica la formulación de preguntas que favorecen la zona de desarrollo próximo.

Así, pues, los aspectos contextuales donde se produce la pregunta y la respuesta son fundamentales, «en particular la disposición del docente a tener curiosidad y comportarse como un co-indagador [...] Si el medio alienta la formación de preguntas como una actividad importante, por derecho propio, y si alienta a los participantes a aplicar una serie de estrategias y disposiciones para tratar preguntas y supuestas respuestas como materia básica de una indagación ulterior, entonces y solo entonces, podríamos decir que el cuestionamiento está abierto» (Splitter y Sharp, 1995, pp. 83-84). El andamiaje es exitoso en términos de promover procesos de búsqueda autónomos e independientes que propendan por el desarrollo de la lengua oral.

De esta manera, el contexto que favorece el uso de la pregunta es aquel en el que el maestro ayuda a reformular las preguntas a los niños y emplea la repregunta, cuya finalidad es aclarar las imprecisiones y controlar realmente qué estamos entendiendo de lo que nos dicen. Aquí se hace explícito el conocimiento del maestro frente a la situación y la necesidad de compartir la responsabilidad de resolverla, al combinar el juego y la charla e intentar sumarse a la actividad del niño. Le ayuda a expresarse cuando busca las palabras, pero pregunta si la sugerencia que le presenta concuerda. Alterna preguntas abiertas con cerradas por cuanto los niños pequeños son precisos en las narraciones libres y dan pocos detalles de forma espontánea, para exigir explicaciones de sus respuestas.

De igual forma, es importante tener en cuenta los elementos no verbales de la expresión oral y apoyarse en el gesto, en la mirada y utilizar objetos. Esto implica que, al dialogar con los niños, es crucial ponerse a su altura visual y mirarlos mientras se les habla, alternar el contacto visual mientras se conversa y enseñar, con ejemplos, que lo que dicen tiene repercusiones y, sobre todo, que lo fundamental es escuchar.

La reformulación.

La reformulación se identifica como «un tipo de reelaboración del discurso» (Morales y Bojacá, 2002, p. 103) en el que el maestro invita, a través de sus enunciados, a que el niño explicita, aclare, explique o justifique lo que expuso a nivel oral. De esta manera, da un vuelco a lo dicho y lo organiza con el fin de dar sentido a sus construcciones.

De allí que la intervención oral que hace el maestro a partir de este tipo de sistemas de apoyo le permitirá al niño, por un lado, ver en él un marco de referencia lingüístico para la ampliación de su saber en torno al campo de la oralidad; y, por el otro, reelaborar lo enunciado y organizar de nuevo lo expuesto con el propósito de comprender y de ir afianzando el aspecto sintáctico del lenguaje.

En este sentido, las autoras proponen tres tipos de reformulación del discurso: la repetición, que hace referencia a la reproducción literal de la estructura léxico-gramatical de un enunciado; la corrección, como la modificación de un enunciado considerado equivocado; y la paráfrasis, que asume, primero, la expansión como descomposición del enunciado en los elementos que lo forman, ampliando la referencia de estos, segundo, la reducción como orientación sintetizadora del enunciado fuente y, tercero, la variación que corresponde al reagrupamiento de elementos y a la reorganización de estos en su conjunto.

La expansión semántica.

A través de esta se busca «descomponer el enunciado en los elementos que lo forman, ampliando la referencia de los mismos» (Morales y Bojacá, 2002, p. 104). De esta manera se robustecen los conocimientos de los niños acerca del mundo y del lenguaje. Para quienes empiezan a conquistar la palabra, el que aun enuncien frases cortas es la posibilidad que

tiene el maestro para retomarlas y ampliarlas permitiéndole al niño reconocer un marco de referencia, un puente que le ayude a denotar la riqueza de la oralidad en las diferentes interacciones que se dan entre sujetos. Esta base es fundamental para las construcciones del sentido de aquello que se expresa.

Así, se puede establecer que el préstamo de conciencia —como proceso de andamiaje constituido por los anteriores elementos—, por un lado, permite a los niños y a las niñas llevar a cabo una elaboración propia de la oralidad, de sus usos, funciones e intencionalidades a la hora de comunicarse con los otros, y reconocer las situaciones comunicativas en las que deben emplear la palabra, además de la importancia que esta tiene como medio de manifestación de emociones, de pensamientos y de ideas, entre otros.

Por otro lado, los lleva a registrar la importancia del papel del maestro en este proceso. Las claridades y la intencionalidad comunicativa —que se debe establecer a la hora de hacer uso de su oralidad— son de gran relevancia en tanto marco de referencia para los niños y las niñas, y una forma de jalonamiento del desarrollo oral. De ahí que el préstamo de conciencia sea una forma de ayuda que abre la puerta de entrada a los niños para ingresar a la cultura de manera consciente, con sentido.

En pocas palabras, «no se espera que el niño imite directamente la forma gramatical a partir de ese modelo. Más bien se espera que aprenda a partir del uso correcto del lenguaje que hace el adulto» (Garton, 1994, p. 58). En este sentido, el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños. Parte del empleo de su propia oralidad para dar a conocer la intencionalidad, la estructura y el uso de la palabra en contextos variados y diferentes que permiten comprender que, en cada momento o situación, es necesario un tipo de formato lingüístico específico.

La conversación.

En la constitución de la oralidad, se ha denotado cómo la conversación se posiciona como andamiaje a través del que se pone en juego el lenguaje y se potencia la oralidad. Es un protogénero que permite, en tanto acción primaria y universal, la realización de esta modalidad del lenguaje. Se entiende por conversación «la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 32). Es un marco de referencia para poner en acción la palabra, un espacio comunicativo en el que se propicia el diálogo con otros, se producen intercambios, se establecen roles y se aprende el significado de lo que implica tener coherencia al hablar y realizar acuerdos al participar, porque, si bien se mueve en medio lo imprevisto, hay parámetros para su funcionamiento.

La conversación es el escenario comunicativo en el que los niños tienen la oportunidad de ir construyendo nociones, como la toma de turnos. El aprendizaje es fundamental a la hora de conversar entre sujetos para favorecer la construcción de la otredad. Al respecto, Calsamiglia y Tusón (2015) describen dos mecanismos que rigen los cambios de turno: la heteroselección, es decir, quien usa la palabra selecciona al siguiente hablante; y la autoselección, en la que una de las personas empieza a hablar sin que alguien la haya escogido. «Estos mecanismos funcionan relativamente bien porque los interlocutores reconocen lo que se denomina lugares apropiados para la transición (LAT), el cual puede estar señalado por una pregunta, por una entonación descendente seguida de pausa, por un gesto» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 33). Es de suma importancia que el maestro los reconozca para que, conscientemente, los promueva en sus apuestas pedagógicas. De allí se deduce que la profesora es primordial en la mediación de los

cambios de turnos, pues es quien tiene la posibilidad de potenciar los procesos de escucha y de intercambio de manera ordenada, validando así la intervención de los demás participantes.

En este sentido, la conversación espontánea se debe instaurar como un espacio vital en el desarrollo de la oralidad de los niños. Sería el escenario en el que logran expresar aquello que llama su atención, que les interesa y que van reelaborando a medida que pueden compartirlo con otro —ya sea el maestro o uno de sus pares— que, al interpelarlo y pedirle explicaciones, argumentos o aportar al relato, abre la posibilidad de búsquedas a nivel oral, sin la presión del adulto para mecanizar el habla, pues «Las conversaciones espontáneas suelen tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad y, como consecuencia, de improvisación por parte de quienes intervienen en ella» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 33). Se reconoce, así, el papel protagónico del niño en las interacciones que se generan en el escenario educativo.

Por lo anterior, el maestro se hace indispensable a la hora de propiciar la conversación ya que abre espacios en los que niños y adultos se encuentran a través de un intercambio en donde la oralidad se convierte en la vía para reconocerse en medio de un colectivo y para apropiarse posturas frente a diversos procesos de conciencia. Así, la conversación espontánea es reconocida, en palabras de Kerbrat-Orecchioni, como

[...] el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes [...] y que tienen como única finalidad confesada el placer de conversar; tiene, en fin, un carácter familiar e improvisado: los temas que se abordan, la duración del intercambio o el orden de los turnos de palabra determina paso a paso, de forma relativamente libre ... (Citado por Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 32)

Bajo esta perspectiva, la conversación se asume como un espacio de disfrute y de goce en donde los intereses de los niños tienen un gran valor en su necesidad por expresar. De esta forma, el maestro es quien media y guía las intervenciones presentes al tomar decisiones de forma implícita «a través de la producción y la interpretación de indicios contextualizadores que orientan a los participantes sobre lo que está pasando y sobre la dirección que toman los acontecimientos conversacionales» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 34).

En este sentido, vale la pena rescatar estos espacios de conversación en la aproximación pedagógica de la oralidad con niños menores de cuatro años en un contexto en el que se viabilice la pertinencia de conversar con los niños, no solo a partir del componente lingüístico de la oralidad, sino también desde el gesto, desde todo lo que la configura a nivel extralingüístico y paralingüístico. Los sistemas de significación de los que se valen los niños para comunicar son completamente válidos en su necesidad de participar de temas de interés al hacer uso de los desarrollos de su oralidad libremente en aquello que para ellos resulta familiar.

El juego.

El juego permite a los niños y a las niñas construir la realidad, la cultura y la consolidación de la imagen de sí mismos y de la de los otros. En pocas palabras, es una experiencia que les deja comprender aquello que los circunda, que los atraviesa y los permea diariamente; es una acción que reviste de toda seriedad y relevancia, y que involucra el deseo, la emoción y el placer.

En cuanto a la relación que se establece entre juego y lenguaje, Bruner permite establecer cómo las acciones de juego «dependen, en alguna medida, del uso y del

intercambio del lenguaje. Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que solo pueden existir donde el lenguaje está presente» (1986, p. 46). En este, cada interacción que se da entre el adulto y el niño o la niña se dota de sentido gracias a la oralidad. La palabra es el puente que se tiende para comprender lo que acontece en el acto de jugar. De allí que se reconozca cómo el juego «ofrece la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto. Permite que se dé la primera oportunidad de ver que con palabras se consiguen cosas hechas» (Bruner, 1986, p. 46).

En el caso de los niños menores de dos años, el intercambio lingüístico se da a partir de gestos, de sonidos, movimientos o señalamientos de objetos y cosas que pretende obtener o alcanzar. Estos configuran la denominada función deíctica del lenguaje. Una situación comunicativa que posibilita intercambios orales, un diálogo que al estar enmarcado dentro del juego cobra un sentido particular para estos dos sujetos se constituyen en una «protoconversación» (Bruner, 1986, p. 47) en la que el niño empieza a intercambiar sonidos con intención de comunicarse y que irá evolucionando para conquistar la palabra hablada a plenitud.

Al respecto, se retoman las rutinas a modo de juego. Estas hacen referencia a «interacciones estructuradas que, por sí mismas, pueden ofrecer las contingencias y la posibilidad de predicción necesaria para el desarrollo del lenguaje» (Garton, 1994, p. 55). Este desarrollo se enmarca en un carácter sistemático, sigue unas normas para el uso propicio del lenguaje y lleva al niño a reconocer que, por medio de la palabra, se pueden realizar solicitudes o peticiones de aquellos objetos que circundan a su alrededor, ya que el lenguaje, enmarcado en el juego, tiene un carácter de ejecución.

Así, el juego se establece como medio de comunicación por excelencia con los niños y las niñas, como un andamiaje que tiene, como rasgos, el uso de enunciados y la

organización de cada acto o hecho que se va a llevar a cabo con un significado de acuerdo a la situación que se esté dando y con su carácter de protoconversación. Estas particularidades contribuyen, de manera significativa, a la construcción de la oralidad y a su función en los procesos de diálogo que se entablan con un otro.

2.5. La intersubjetividad

Para efectos de esta investigación, la intersubjetividad se entiende como un proceso vital en la construcción de la oralidad. Esta afirmación se respalda con los argumentos de Rogoff (1993), quien, desde una perspectiva antropológica, sociológica y psicológica, reconoce teóricamente desarrollos en torno a lo que se entiende por esta categoría en la configuración de los primeros años de un sujeto, el origen y los cambios evolutivos que implica. De esta forma, es fundamental la interacción con los otros y el papel del adulto como puente en la construcción de la intersubjetividad de los niños, en sus primeros años, y en la adquisición del lenguaje como parte inherente de esto.

Según Rogoff, que retoma a Wertsch, «por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad [...] que implica la comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación» (Rogoff, 1993, p. 104). Según Trevarthen, citado por la misma autora, esta hace referencia al «reconocimiento y el control de intenciones cooperativas y pautas de conocimiento conjuntas» (Rogoff, 1993, p. 530). De esta forma, para Rogoff la intersubjetividad supone:

[...] el proceso de tender puentes entre lo conocido y lo nuevo, dentro del marco de la comunicación, dado que la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y

actividades nuevas; de esta forma, la comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido y esto se hace mediante interpretación verbal y no verbal [...] El proceso de comunicación implica un mutuo ajuste que facilita la comprensión interpersonal. Gracias a ello, los sujetos cambian su propia forma de entender la situación o ven desde una nueva perspectiva otras situaciones. (Rogoff, 1993, p. 107)

Por otra parte, identifica que los antecedentes investigativos sobre el mutuo ajuste y la construcción de significado entre padres e hijos parten de reconocer que «la niñez supone transformaciones en la naturaleza del proceso de compartir el significado entre compañeros» (Rogoff, 1993, p. 109). En este sentido, la autora presenta el origen de la intersubjetividad a partir de dos posturas. Por un lado, la innatista, para la que se cita, entre otros, a Luria (1987):

[...] los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas [...] esto implica que los aportes del niño a la interacción cambian con el desarrollo al igual que la naturaleza del significado que se comparte, pero siempre con la claridad que el niño es un ser social desde el principio, los niños, desde que nacen, se relacionan con sus compañeros sociales de un modo mutuamente contingente. (Rogoff, 1993, p. 109)

La otra postura asume que «los padres interpretan las acciones infantiles que se dan con un ritmo o al azar y es esta estructuración parental la responsable de la posterior organización de la comunicación» (Rogoff, 1993, p. 107). De esta forma, para la autora, esta acción de interpretación social, por parte de los cuidadores, probablemente ayudará a los niños a ampliar el significado de sus primeras acciones que se producen al azar o no son sociales.

De otro lado, ¿cuándo podemos decir que, en realidad, un niño está llevando a cabo

una acción social? ¿Debe un organismo mostrar subjetividad reflexiva para poder participar en la intersubjetividad? Ante esta última inquietud, Rogoff responde que, si los niños y sus compañeros están implicados en intercambios que facilitan el significado compartido, no es necesario exigir a los niños que lo planifiquen y reflexionen sobre ello.

La comunicación no verbal con los más pequeños permite la interpretación de una situación, de una intención y por lo tanto la construcción del significado. La forma de cómo se comparte este significado a lo largo del desarrollo es lo que da cuenta de los cambios en la intersubjetividad desde un análisis de orden evolutivo. (1993, p. 112)

2.5.1. Tipos de intersubjetividad

Con respecto a la intersubjetividad primaria, Rogoff (1993) plantea que se da en los primeros meses de la infancia al establecer un centro de atención compartido que incluye solo a quienes están implicados en la situación y supone emociones compartidas y un compromiso mutuo. La intersubjetividad secundaria aparece sobre los nueve meses y tiene que ver con la capacidad de participar de un significado a través del manejo de lenguaje formal, de referirse, deliberadamente, a la experiencia que se relaciona con objetos y acontecimientos ajenos y ausentes. Así, la intersubjetividad, en la primera infancia, puede cambiar con respecto al grado de simetría de los participantes de la interacción para lograr una comprensión compartida de la situación. Como se infiere,

[...] la comprensión compartida se da más allá de la voz del adulto, sino que se reconoce en ello todo el peso del lenguaje no verbal [...] para hacer comentarios relacionados con la actividad conjunta apoyándose en los gestos, lo paralingüístico como las lágrimas, las sonrisas. El fin último es lograr una comprensión mutua. (Rogoff, 1993, p. 113)

La autora describe cómo un adulto trabaja en esa comprensión mutua, en ese proceso de apoyo para conseguir que los niños atiendan a algo específico:

- Se sitúan frecuentemente en la perspectiva del niño.
- Se fijan en los mismos sucesos u objetos a los que atiende el niño.
- Se entrometen en su actividad haciendo comentarios verbales y no verbales sobre el suceso u objeto que al niño le interesa.

Hacia el segundo año, el tipo de interacción cambia. Se acentúa su implicación interpersonal en una actividad conjunta. Antes, los adultos servían de medio para lograr sus fines, como el alcanzar un objeto (haciendo referencia a la función deíctica). A los dos años, el adulto es interesante por sí mismo y no como medio o instrumento para lograr sus intencionalidades. El niño ahora hace uso de su lengua para hacer comentarios relacionados con la actividad conjunta y se apoya en los gestos, en lo paralingüístico. Es capaz de llevar a cabo acciones orientadas a una meta a lo largo de la infancia. En estos primeros años, prima el gesto sobre la palabra.

Con respecto a la intersubjetividad entre iguales, compartir la toma de decisiones es un factor importante de una interacción social eficaz. Igualmente ocurre con la resolución conjunta de problemas, que es «una de las causas que contribuye a explicar las ventajas de la interacción entre iguales [...] Un dispositivo que favorece la comprensión compartida entre iguales es la discusión, mecanismo fundamental de desarrollo» (Rogoff, 1993, p. 228). Desde este punto de vista, la intersubjetividad es de orden simétrico, diferente a la que se construye con los adultos; en esta segunda, se valora, de forma importante, la observación ya que, como afirma Rogoff,

La observación puede ser para un novato un modo importante de implicarse [...] sus observaciones contribuyen a ampliar la comprensión que, en un momento dado, tienen de la

situación y que está basada en su participación en actividades sociales, en situaciones anteriores y en compañía de sus cuidadores y de otros niños. (1993, p. 263)

Así, en el caso de los niños y las niñas que ingresan al mundo, el otro se posiciona como parte fundamental en la comprensión de la intención y del uso de la lengua materna, ya que es quien, al tener mayor bagaje, le permitirá al más nuevo sumergirse en situaciones comunicativas para la construcción consciente del lenguaje y de sus intencionalidades.

2.6. Perspectiva curricular y educativa sobre la lengua oral en la primera infancia

De acuerdo con la documentación realizada en torno a la enseñanza de la oralidad para la primera infancia, este apartado busca responder a la pregunta: ¿Qué debe hacerse en las instituciones educativas sobre lengua oral, especialmente en la Educación Inicial, en la primera infancia? Para ello, se han retomado las propuestas educativas sobre oralidad en Educación Inicial elaboradas por Miretti (2003), Montserrat Bigas y Montserrat Correig (2015) y Rodari (1999), así como las investigaciones de Bruner (1994) y las realizadas en el contexto donde se desarrollan los estudios de Jaimes y Rodríguez (2006; 2014), Rodríguez (2010) y Santamaría y Bothert (2011). También se tienen en cuenta las reflexiones sobre el sentido de lo curricular en torno a la lengua de Lerner (1997), Camps (199; 2005), Núñez (2003) y Lomas (2006). Estos aportes teóricos se complementan con las elaboraciones de carácter regulativo que sustentan los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, de Colombia (2017), y del Ministerio de Desarrollo Social, de Argentina (Lecuna *et al.*, 2010), así como de la Secretaría de Educación Distrital, de Bogotá (2019), la capital donde se realiza el estudio.

Las reflexiones y elaboraciones en torno al componente curricular que han

planteado los autores mencionados anteriormente, para la enseñanza de la lengua oral, ponen de manifiesto la importancia de tener claridad sobre la perspectiva de lenguaje a partir de la que se considera la configuración de una propuesta pedagógica porque, desde allí, se decidirá cuales son los contenidos y las formas de trabajo.

De ahí la importancia del primer apartado de este capítulo, así como tener en cuenta los objetivos que han configurado los sistemas educativos de cada país para con este grupo poblacional de primera infancia, porque, «recurrir a las ciencias del lenguaje cuando se están definiendo los contenidos escolares es imprescindible, pero también es imprescindible recordar que la educación no puede ser concebida como una “aplicación” de la lingüística, que la decisión acerca de los contenidos por enseñar depende estrecha y necesariamente de los objetivos educativos» (Lerner, 1997, p. 19).

Con base en lo anterior, son pertinentes los aportes de Bruner a partir de su investigación en el campo del aprendizaje del lenguaje en los primeros años pues, según él, hay tres aspectos del lenguaje que deben ser aprendidos de forma interdependiente para poder ser un hablante nativo. En primer lugar, hay que replantear la premisa acerca de la dimensión sintáctica y formal del lenguaje —a la que ya se ha hecho referencia—: se asume, desde una perspectiva tradicional de enseñanza, que el niño o la niña adquieren el lenguaje porque «están adquiriendo las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales» (1994, p. 19), es decir, la enseñanza de la lengua hace énfasis en la corrección de la forma. No obstante, Bruner aclara al respecto que «las reglas gramaticales del niño no son las mismas que usan los adultos que lo rodean» (1994, p. 19), de tal manera que no se aprenden por imitación. Además, afirma que «parece muy improbable que los niños aprendan gramática por el placer de aprenderla» (1994, p. 20) dado que usan el lenguaje para aprender del mundo, para recrearlo a través de la

imaginación y, fundamentalmente, para comunicarse y para configurarse a través de y con los otros, ya sean su familia, sus profesores o sus pares. La cultura que busca dar significado a algo, y con ello se aborda un segundo aspecto del lenguaje: la capacidad de referencia y de significado, pero, además, como plantea el autor, el niño busca «cómo conseguir que se hagan cosas con palabras» (1994, p. 21) y, en este sentido, lo que prima es que el intento de comunicarse sea efectivo, no que sea correcto. Los contextos y las condiciones en los que se enuncia son de suma importancia. Se trata de que, para aprender a usar la lengua, es necesario usarla en situaciones diferentes. Se busca aprender la lengua oral más allá de la norma, atendiendo a su función, a su estructura, a los contextos de uso, al género en que se inscribe. Conquistar el lenguaje verbal es comenzar a descubrir una forma de pensar, de relacionarse con los otros, de compartir la experiencia y de recrear lo que existe a través de la imaginación.

Como se planteó de forma mucho más amplia en el primer apartado de este capítulo, para abordar el aprendizaje de la lengua, para que el niño llegue a dominarla y ser «un hablante nativo», es necesario promover propuestas curriculares que se aproximen de forma integral e *interdependiente* a las tres dimensiones que configuran la lengua: la sintáctica, la semántica y la pragmática, en relación con sus funciones cognitiva, comunicativa y estética.

Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico y las estructuras gramaticales: en general, es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, en entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente, responder, contar, argumentar y comparar. (Frédéric François, citado por Santamaría y Bothert, 2011, p. 67)

En este sentido, este estudio aboga por que las propuestas pedagógicas se desarrollen con el

propósito de promover la oralidad de los niños entre dos y tres años al reconocer, en primer lugar, que, en este momento del desarrollo, los infantes hacen enunciados cada vez más complejos, exploran las palabras, y descubren las regularidades y las normas lingüísticas, como se evidencia en los errores que cometen al conjugar los verbos irregulares. Ya están en capacidad de contar sus propias historias, de narrar sus experiencias, de inventar relatos y de recrear mundos posibles. En segundo lugar, al visualizar **como parte de los contenidos** tanto los aspectos normativos y descriptivos de la lengua oral, así como **las prácticas sociales de la oralidad** en las que se configuran y toman sentido dichos aspectos, se sustentan las elaboraciones didácticas a partir del enfoque comunicativo y funcional «en el cual el uso de la lengua tiene un papel fundamental como instrumento de mediación semiótica que permite que el aprendiz construya progresivamente su pensamiento, sus conocimientos, pone en primer plano la importancia de las funciones comunicativa y representativa del lenguaje verbal» (Camps, 1996, p. 45). Se busca asumir el aula como un espacio discursivo y cultural donde se lleve a cabo actividades discursivas diversas e interrelacionadas y promover las funciones de la oralidad, como regular la vida social, aprender y mostrar el camino de entrada a la literatura. Esta lleva a leer y ayuda a leer y, en este sentido, favorece la interrelación con las otras actividades discursivas —como leer y escribir— gracias a la mediación del maestro dado que el niño, en este periodo de desarrollo, aún no las domina. Como plantea Camps (2005), hay que tener presente que el habla se aprende como un proceso de inserción en una sociedad alfabetizada.

Con respecto a las formas de trabajar los contenidos, es muy importante hacerlas explícitas y conceptualizar alrededor de ellas en tanto «el contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar» (Postman y Weingartner, citados por Lerner, 1997, p. 22). En este sentido, Lerner

enfatisa en la necesidad de abordar los contenidos en acción, es decir de que hagan parte de la cotidianidad del aula, del escenario educativo, de los propósitos mismos a partir de los cuales se eligen esos contenidos.

2.6.1. Propósitos

Estructurar propuestas didácticas, desde este punto de partida comunicativo y no normativo, implica tomar en cuenta los propósitos que buscan que los niños:

- Desarrollen las funciones del lenguaje a partir del despliegue de estrategias discursivas en contextos lúdicos.
- Logren comunicarse adecuadamente de acuerdo con la situación y con el rol de las personas con quienes interactúa, según los fines e intenciones, es decir, que desarrollen la capacidad de modificar su discurso en función de las circunstancias contextuales en las que este se produce.
- Se apropien del mundo cultural y simbólico al usar las palabras o las señas para nombrar las cosas y sus características, para contar lo que les ha ocurrido o lo que quieren hacer.
- Organicen lo que perciben, piensan o sienten. Con su oralidad, el niño puede nombrar las acciones u organizar su pensamiento, así como expresarlo y planear qué va a hacer y luego a llevarlo a cabo.
- Construyan su voz y su identidad en el marco de actividades orales que posibiliten que sus opiniones sean escuchadas, valoradas y respetadas, y ser reconocidos como interlocutores activos y reales en el marco de la configuración de la intersubjetividad y del principio de alteridad.

- Aprendan a resolver conflictos y a interactuar, y los principios básicos de la convivencia, como la toma de turnos para hablar, la interiorización de normas, las condiciones de la vida social y, gracias a ello, aprendan sobre el mundo y sobre la lengua misma.

2.6.2. Contenidos

Una vez explícitos los objetivos, es tiempo de dar cuenta de los contenidos y, en ese sentido, es importante retomar las conceptualizaciones que las ciencias del lenguaje aportan a la enseñanza y reconocer que, sobre todo, se abordan los aspectos que potencian las tres dimensiones de la lengua (sintáctica, semántica y pragmática), así como las funciones del lenguaje que este estudio ha resaltado al acoger los argumentos de Baena (1996), la cognitiva, la comunicativa y la estética, y los géneros discursivos orales, la narración, la explicación, el diálogo, la discusión, la descripción, etc.

De esta manera, cuando nos aproximamos a los contenidos relacionados con el papel de la *dimensión pragmática*, partimos de considerar, como contenidos de las prácticas sociales de la oralidad, todos los aspectos que forman parte de la vida de un hablante. Se tienen en cuenta los propósitos que se cumplen cuando recurrimos a la oralidad como, «valorar la lengua al comprobar los efectos de lo que dice según como lo dice, ante quién, por qué, en qué momento [...] la necesidad de escuchar a los demás para intercambiar, ofreciendo respuestas adecuadas, respetando turnos, sin monopolizar la atención» (Miretti, 2003, p. 154), el rol de interlocutor y de escucha activo, el estatus de hablante-oyente competente al pedir justificaciones y dar razones, y el defender puntos de vista, es decir, los géneros discursivos orales como narrar, explicar, dialogar, describir, discutir, etc. Se busca

que los infantes inicien interacciones conversacionales con los adultos y tomen turnos durante los diálogos cortos, den respuestas apropiadas y mantengan el hilo conductor de la conversación. Esto significa ir en consonancia con las implicaciones de promover, desde los primeros años, la competencia comunicativa en los niños.

Al abordar *las dimensiones formal o sintáctica*, así como la *semántica*, se busca, según Miretti (2003), que los niños logren distinguir palabras en frases, describir y caracterizar objetos, aumentar el léxico y articular el mensaje con claridad. De esta forma, de acuerdo con la autora, el niño aprenderá sobre interrogaciones, exclamaciones, tonos, concordancia, cohesión al usar deixis, nexos, sustitución léxica y coherencia para la organización temática de lo que dice (secuenciación) con el uso de conectores y expansiones semánticas, entre muchos otros componentes sintácticos y semánticos.

2.6.3. Actividades que promueven el desarrollo de la lengua oral en niños de primera infancia

Las actividades tienen como característica que son primordiales para el trabajo con primera infancia. Muchas veces son apoyo para trabajar en los proyectos pedagógicos o en las experiencias significativas que se llevan a cabo en la labor pedagógica. Además, otra de sus características es que, si bien potencian todas las funciones del lenguaje, algunas hacen énfasis sobre una con respecto a las otras dos, pero la mayoría usa el lenguaje con una intención lúdica, potenciando la función estética y favoreciendo, de manera interdependiente, las dimensiones y las funciones del lenguaje, así como una conexión con las actividades discursivas de leer y de escribir.

Con base en la documentación de las fuentes, se identifican, a nivel general, la narración de cuentos, los poemas para abordar la musicalidad y el ritmo del lenguaje, el

juego (verbal, rimas, adivinanzas, canciones, juegos dramáticos, con objetos o gráficos), la conversación y la asamblea. Cabe destacar que las últimas tres actividades mencionadas retoman de forma integral e interdependiente las funciones del lenguaje y la mayoría de los géneros discursivos orales.

También se encuentran formatos que, de acuerdo con Bruner, se van complejizando y necesitan repetirse para dar seguridad al niño. En este marco, Elena Rodríguez (2010) propone la creación de rutinas interactivas. Estas son pautas para iniciar o cerrar determinadas tareas, como rutinas de saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos.

Actividades y condiciones para promover algunos géneros discursivos orales.

En relación con *el diálogo*, se proponen actividades como invitar a los niños a recordar experiencias para que inicien diálogos a partir de lo que les pareció interesante, de los comentarios de los interlocutores, de dar cuenta del nombre y de los aspectos que configuran la identidad de cada integrante del círculo de la palabra, como sus edades, sus gustos, los objetos que conocen, los próximos, los parecidos, y los contrarios. Todo esto a partir de diálogos breves, sencillos que promuevan la posibilidad de conocer nuevos referentes, de ampliar los que ya se tienen, pero también de crear mundos posibles, de abordarlos en grupo o en parejas. Los puntos de vista, las ideas, las opiniones y las experiencias de situaciones cotidianas se pueden expresar al hacer hablar los títeres o los juguetes. Se pueden representar los personajes de una historia que se haya leído. De acuerdo con María Elvira Rodríguez (2000), estas actividades deben promover la mutualidad entre los niños y contribuir a la configuración de la intersubjetividad. Para que se desarrollen de manera efectiva, los niños deben reconocer los turnos en la comunicación

y debe haber un referente común sobre el tema de conversación, así como el interés de uno y de otro para compartir. Se busca promover un intercambio de información pertinente de acuerdo con las demandas de la conversación y de la situación.

Al *narrar*, se cuenta algo a alguien —en este caso, a los compañeros— sobre eventos significativos, curiosos, familiares o absurdos; se completan historias, se vuelven a narrar a partir de dibujos, se dan datos, y se predice a partir de situaciones hipotéticas, de asociaciones fabulosas como, «qué tal que un hipopótamo tuviera alas o un perro tuviera plumas». Las pistas incompletas, las situaciones deseadas, los eventos se relatan en historias a partir de collages. Este es un trabajo individual o una creación colectiva que se apoya en algún objeto para indicar los turnos para que todos participen y estén atentos. Con estas actividades se busca propiciar la invención de historias, estimular la imaginación y apoyar la estructuración de los relatos. Es necesario proporcionar referentes para la creación de la situación narrativa, presentar a los niños textos sugerentes, dar lugar a las iniciativas del infante, y que el maestro sepa callar y escuchar.

Para *las discusiones*, a partir de un tema polémico se busca el intercambio de puntos de vista al analizar la actitud de personajes de cuentos, de noticias o de situaciones cotidianas que generen conflicto. Promover la escucha es un modo de reconocer la identidad de cada uno al crear situaciones favorables para que, en los intercambios, tengan lugar los modos personales de mirar, de sentir y de construir sentidos.

Con respecto a la *explicación*, se propone partir de situaciones conocidas o de procedimientos que se llevan a cabo en la vida cotidiana en los que se puedan utilizar las experiencias previas para resolver los retos y que permitan visibilizar la causa de un estado o la forma como se lleva a cabo un proceso. El propósito es comprender por qué o cómo se dan determinados hechos. Para ello, es importante dar a conocer los pasos necesarios para

obtener un resultado, así como saber cómo el personaje o protagonista de una historia, de una noticia, de una anécdota lleva a cabo una acción para resolver un problema. Para lograr que los niños aborden discursivamente este uso del lenguaje, es necesario partir de un hecho o de una situación conocida, manifestar explícitamente las causas que llevan a esa situación, proponer distintas soluciones y exponer la manera de poner en práctica un recurso que lleve a la solución. Se debe tener la intención de proporcionar los elementos para llegar a la solución o para inferir los procedimientos. Para las actividades, se pueden retomar las propuestas de Rodari en torno a dar respuesta a la pregunta «¿Qué pasaría si?». Las fuentes también proponen plantear a los niños interrogantes para lograr una meta, como «¿Qué haríamos para...?». A partir de lectura de imágenes, se pueden hacer comparaciones, inferir los contenidos, establecer diálogos y considerar las diferencias entre las situaciones para predecir eventos a partir de las preguntas: «¿Qué sucedió?», «¿Cómo podríamos ayudar?».

Acerca de la *conversación*, según Miretti (2003), esta se construye mediante la actividad colaborativa, en grupo o en parejas. Es importante, en dicha interacción, saber interpretar no solo las palabras, sino los movimientos, la reacción del cuerpo, los gestos y las miradas, como también las formas —turnos, acuerdos (negociación) y tiempos—. Para el trabajo con los niños, se propone abordar temas y preguntas relacionados con los proyectos pedagógicos en curso o con las experiencias significativas. A través del juego, se pueden llevar a cabo actividades como las que sugiere Lecuna (2010), como la de los «Conversadores itinerantes y viajeros». Consiste en proponer a los niños armar un pequeño grupo viajero que, en compañía del maestro, va a conversar, con otros grupos de la institución educativa, a la plaza o a la feria de artesanías según los propósitos y los temas del proyecto o de la experiencia significativa que estén desarrollando. Es necesario que, en

conjunto, niños y profesora conversen sobre los posibles lugares a los que se puede llevar esta propuesta. Los conversadores viajeros pueden tener cualquier edad. Así, es viable invitar a padres, abuelos, vecinos, y personal del centro educativo que no tenga una relación directa con los niños. El «Disparatario de animales» busca crear animales al juntar las características de varios, de los más significativos para los niños, a partir de la lectura de cuentos, de libros informativos o de sus mascotas. La idea es dialogar y descubrir, entre todos, detalles y características de los animales con base en los textos y en las ilustraciones. También se invita a poner en conocimiento común lo que cada uno sabe de ellos.

2.6.4. Mediación del profesor para promover el uso de la lengua oral

Con base en las fuentes ya mencionadas en el párrafo inicial de este apartado, las siguientes son algunas condiciones sobre las que todos están de acuerdo que se deben tener presentes en una propuesta pedagógica, en relación con el papel del profesor, para promover las actividades en torno al uso de la lengua oral.

- Crear ambientes confiables donde las niñas y los niños se sientan partícipes y puedan predecir qué va a suceder.
- Promover la participación activa de acuerdo con las características individuales, valorando sus opiniones y respetando los turnos en la discusión, confiriéndoles el estatus de interlocutores activos, sin ningún tipo de discriminación, para que los niños aprendan a autorregular sus emociones y a reconocer las de los demás, para así generar sentimientos de empatía y de solidaridad.
- Apoyar la producción oral de los niños por medio de las expansiones semánticas o de las recapitulaciones para hacer uso de los conectores lógicos necesarios, de las

precisiones conceptuales y de las estructuras de la lengua requeridas, evitando correcciones que los inhiban o los atemoricen.

- A través del préstamo de su palabra, la profesora interpreta lo que les sucede a los niños y a las niñas, pone en palabras sus emociones y sentimientos, favorece el uso de géneros discursivos al contarles qué va a suceder y al describir lo que está pasando, los alienta a que formulen sus preguntas y sentires, y propicia diálogos y conversaciones entre ellos al darles la oportunidad de construir sus propias explicaciones y narraciones.
- Favorecer la escucha, el deseo de hablar, de comunicarse con otros adultos y con otros niños no tan cercanos o conocidos y contenerlos gracias a la voz, a la mirada y al abrazo.
- Proponer consignas claras y variadas. Dar a conocer, con claridad, de qué se trata lo que van a hacer en cada momento de las actividades compartidas.
- Favorecer la interlocución en espacios de interacción de carácter funcional, contextualizado y pertinente en los que los niños puedan actuar de manera espontánea y significativa.
- Aprovechar espacios, tanto en la vivencia de las rutinas, como de las estrategias pedagógicas, para que los niños y las niñas decidan y lleguen a acuerdos para transformar los ambientes, desarrollar un proyecto o crear juntos juegos o exploraciones colectivas.
- Valorar las producciones individuales y colectivas sin juzgar y resaltando el aporte de cada uno. Expresar que nos gustan sus producciones, que nos parecen interesantes sus ideas, y evitar las críticas y las comparaciones.

- Invitar a las familias a compartir actividades, contarles novedades del día.
- En cuanto a las condiciones que se requieren para promover actividades como las asambleas y las conversaciones, es importante que se fomenten los vínculos de confianza con cada uno de los niños para que se sientan cuidados y respetados. Además, proponer la construcción de acuerdos compartidos de convivencia que lleven al respeto entre todos y alentar la cooperación y la comunicación.

Como se expuso en párrafos anteriores, el juego y la asamblea son actividades que abordan, de forma integral e interdependiente, los contenidos que, en este estudio, se consideran centrales cuando se busca promover la lengua oral en la primera infancia. A continuación, se hará una breve presentación de su sentido en relación con el propósito de esta investigación.

2.6.5. El juego

De acuerdo con Miretti (2003), Jaimes y Rodríguez (2006) y Santamaría y Bothert (2011), el juego se convierte en una de las actividades centrales que favorece el desarrollo del niño. A través del juego, pone en escena sus conflictos, sus fantasías, sus deseos y sus miedos. Es un sistema de apoyo que promueve el uso de la oralidad pues, al ser la actividad esencial de los niños, se convierte en una acción mediadora en la transición hogar-escuela y en un canal de comunicación directo. Esto quiere decir que, a través del juego, se pueden crear vínculos y relaciones diversas con el niño. Es una alternativa didáctica que favorece géneros discursivos, es decir, se encuentra ligada a la acción (hablar es hacer) en el marco de la posibilidad lúdica que permite al niño y al maestro o adulto disfrutar del lenguaje y, al tiempo, aprenderlo. Se configura como estrategia que otorga importancia a la imaginación y al acceso a la estructura del mundo físico y social.

El juego favorece la construcción de la intersubjetividad al proporcionar formatos de interacción en los cuales se reconocen los turnos, funciones de las secuencias discursivas, las intencionalidades de los participantes, las relaciones lógicas entre los eventos, los diversos tipos de actos de habla [...] En el juego el niño aprende a desempeñar roles, es decir, a tomar el lugar de otros individuos reales o imaginarios y a reaccionar como ellos; aprende también a adaptarse a ellos en una conversación donde ocupa sucesivamente el lugar de ellos y el suyo propio. (Brenner y Mueller, citado por Jaimes y Rodríguez, 2006, p. 37)

Tipos de juego que favorecen la oralidad en la primera infancia.

Con respecto a los *juegos verbales*, María Elvira Rodríguez (2000) plantea que, para que estos juegos cumplan con su propósito, es necesario que todos los jugadores tengan igualdad de derechos: la palabra es de todos, no le pertenece solo a uno de ellos. Para jugar todos comprenderán el sentido del juego, las metas propuestas y las condiciones para poder ejecutarlo. Así mismo, todos deben compartir el conocimiento de la lengua materna y las referencias culturales. De ahí la importancia de reconocer la experiencia sociocultural (representaciones comunes) de los niños antes proponerlo.

Los juegos deben promover la comunicación dialógica niño-niño y la evaluación sobre la intención de la intervención: ¿a dónde quiere llegar?; ¿cuál es la razón de ser? Finalmente, todos tienen que aprender a escuchar y saber en qué momento es conveniente su intervención: deben aprender a manejar turnos en la conversación.

Por otra parte, Miretti (2003) plantea que los juegos irán a la par del desarrollo gradual lingüístico de los niños. En este sentido, según la complejización, se comienza con juegos auditivos a partir de inferencias de las representaciones que ya tiene el niño de la

fuente de origen. La autora propone, para este tipo de juegos, el de la gallina ciega. Para otro grupo, juegos con onomatopeyas para adivinar animales de granja que se alternen con representaciones icónicas visuales, como juegos de la caja con tarjetas que ilustran diferentes situaciones, y con secuencias de viñetas para su explicación y descripción. También, sugiere juegos para aprender a escuchar a partir del movimiento, como el de las estatuas o dibujar el sonido. En el caso de los juegos de rimas, primero se recitan versos rimados para luego intentar rimar palabras conocidas, como pantalón y corazón.

Según esta autora, es muy importante que, a través de los juegos de lenguaje, el niño se aproxime a dos niveles de este: el denotativo y el connotativo. Los niños disfrutan más del segundo y lo usan pues en este se hace uso de la imaginación y, por lo tanto, su carácter es polisémico, subjetivo, y favorece la multiplicidad de significados y de interpretaciones. Es más «expresivo, creativo e imprevisible», a diferencia de lenguaje denotativo que es claro, sencillo, no deja dudas, no permite falsas interpretaciones y, de acuerdo con Miretti, es al que debe aproximar el docente en su avance hacia la convención social de la lengua según la normativa que plantea cada situación de uso.

En relación con *el juego gráfico*, la autora plantea la importancia de las representaciones icónicas visuales que llevan a producir relatos por el carácter polisémico de la imagen que genera asociaciones y relaciones que se retoman de forma oral. Sugiere partir de imágenes elaboradas por los niños, o de las que se debe completar u ordenar, para generar relatos espontáneos. Propone, además, iniciar con una sola figura por vez, con un solo grafismo, para crear escenas faltantes a partir de tarjetones.

Otros juegos de este tipo, según Lecuna (2010), pueden surgir de la lectura de

cuadros que favorecen la construcción narrativa. Además, la articulación entre imágenes y palabras crea niveles de significado abiertos a diferentes interpretaciones:

Perkins plantea que «la exposición a obras de arte alienta a los niños a pensar analíticamente». Por esto, es importante ofrecer imágenes interesantes y variadas a nuestros niños, teniendo en cuenta que las obras de arte ofrecen un acceso instantáneo (es decir que pueden estar presentes mientras hablamos o pensamos) y a la vez exigen un compromiso personal para su lectura o interpretación. (Lecuna, 2010, p. 85)

Por otra parte, las autoras mencionadas consideran importantes algunas condiciones para que los juegos se desarrollen: los niños deben tener tiempo suficiente para explorarlos, familiarizarse con y aumentarlos en la medida en que ya los conozcan. Igualmente, se debe considerar la disposición en el espacio; se deben sentar en círculo y respetar los turnos para contribuir en la construcción colectiva de la narración a partir de las imágenes y de un trabajo consciente en la escucha.

La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante [...] cada vez que [los niños] hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto [...] cuando el niño dibuja no es que solo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias [...] Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de este pueden salir —en cualquier momento— como si fuesen trenes; aunque todos al principio estén en una vía de espera. (Malaguzzi, citado en MEN, 2019, p. 51)

Los *juegos con objetos* parten de que estos les sean familiares, incluso los objetos

imaginarios que evocan en sus relatos. Deben ser funcionales, reconocibles y adecuados a su edad, e ir de lo real a lo fantástico, a lo imaginario. Cuando juega, el niño utiliza los objetos-cosas como soportes para representarse los objetos fantasmáticos o las proyecciones afectivas que se relacionan con sus objetos internos. Aquí tienen cabida las adivinanzas y la narración de historias para descubrir, con base en sus características, el objeto. Cada niño lleva un objeto y cuenta su historia.

Los *juegos dramáticos* o *simbólicos* posibilitan el uso de géneros discursivos, como el diálogo, la explicación, la narración, la descripción y algunos indicios de la argumentación. Este tipo de juegos es uno de los que más disfrutan los niños y que mejor promueve el uso en contexto de la lengua oral.

Como requisito se plantea que el maestro configure un contexto de conocimiento compartido que permita el juego y la conversación. En este sentido, los participantes deberán aportar «alguna representación de la realidad que se establecerá en la ficción y estas representaciones tienen que corresponderse lo suficientemente como para que la conversación y las acciones de los compañeros puedan coordinarse y para que las diferencias de comprensión o de interpretación puedan negociarse si fuera necesario». (Nelson y Seidman, citado por Jaimes y Rodríguez, 2006, p. 38)

2.6.6. La asamblea

Es «un espacio principal de socialización formal en el grupo, en que se rompe la unidireccionalidad habitual de la comunicación del aula y que está abierto a temáticas diversas, de forma que en ella la comunicación adopta distintas finalidades [...] es plurigestionada, el discurso es negociado en la acción, y basado en el respeto por la naturaleza del discurso infantil» (Sánchez, 2008, pp. 452-455). Es una actividad que hace

uso de los formatos que dan estructura a la cotidianidad curricular en los escenarios educativos. Celestin Freinet es el primer referente en el campo de la pedagogía que da una alta valoración a esta actividad en tanto promueve el derecho de los niños a la palabra en el marco del movimiento de la escuela nueva. Es una estrategia pedagógica que, si bien se utiliza para la iniciación o la introducción a las actividades didácticas, también se usa para finalizarlas. Se emplea, ante todo, para conversar acerca de la resolución de situaciones de conflicto, pues estas son muy comunes en los grupos niños que inician el uso de la oralidad, dado que están en ese paso del gesto a la palabra y la agresión física, para muchos, es todavía una forma de socializar y de poner límites al otro y de comunicarse. De ahí la importancia de la oralidad en la resolución de estos primeros conflictos que van configurando la subjetividad y la intersubjetividad. En este sentido, la asamblea se constituye en un escenario que permite tomar conciencia de la importancia de la escucha y de los principios de reciprocidad al propender por que los niños y las niñas expresen lo que sienten y piensan y por que sean aceptados y valorados con sus particularidades e individualidades. Es un primer paso sistemático e intencionado en la Educación Inicial para la formación en la vivencia de principios democráticos y para potenciar los diversos géneros discursivos orales.

Tiene especial relevancia la incorporación de la asamblea en las prácticas que se dirigen a niños y niñas desde los dos años, dadas las características propias de la socialización y del lenguaje que se dan a partir de estas edades. Es en estas edades donde el componente expresivo del lenguaje es mucho más visible y espacios como la asamblea pueden potenciarlo. No obstante, es necesario enunciar que escuchar activamente y responder a las intervenciones de niños y niñas más pequeños(as) es una tarea indispensable y que solo en la medida en que van ganando capacidades comunicativas y sociales, implementar la asamblea resulta ser un ejercicio mucho más provechoso y

pertinente. (SED, 2005, p. 2)

El propósito de los profesores al llevar a cabo este tipo de actividades será la posibilidad de convertir la lengua oral en objeto de reflexión y en mediadora para que, a través de ella, se reflexione sobre las construcciones de realidad, y para que estas se resignifiquen de acuerdo con los contextos sociales y culturales de los que hacen parte los niños y las niñas. «El papel de la maestra es, claro está, decisivo, y deseamos insistir en una característica importante del mismo: el interés real en las conversaciones con los niños dentro de ese clima afectivo es fundamental tanto para fomentar el uso significativo de la lengua oral, como para contagiarles la curiosidad por ella» (Barrio, 2001, p. 125).

2.7. La reflexión y la formación permanente del profesorado

Este apartado se aproxima a una de las categorías centrales del estudio: «la reflexión». Para ello, lo primero es mencionar que esta investigación se sustenta en el paradigma del pensamiento del profesor, específicamente en relación con la categoría «práctica reflexiva». Se acogen los aportes del sociólogo francés, Philippe Perrenoud (2006), quien amplía, desde la perspectiva de la formación profesional del profesorado, las contribuciones de Schön (1992). También, se retoman las elaboraciones de Stenhouse, replicadas por Ballesteros (2005), y de Tardif (2004) con respecto a las configuraciones de los conocimientos del maestro.

Por otra parte, desde una perspectiva holística y realista, se tienen en cuenta los planteamientos del investigador holandés Kortaghen (2010) acerca de la reflexión sobre

aspectos menos conscientes y/o irracionales, como los sentimientos, los deseos y la actuación, y sus interrelaciones.

Con esto se busca abordar la reflexión tanto desde el componente racional, como desde el emocional, e integrar la enseñanza de lo profesional con lo personal para favorecer el aprendizaje permanente del profesorado.

En cuanto a los profesores noveles, recoge los aportes de Vasilachis (2006), Marcelo (2008) y Vezub (2011). Finalmente, el campo del lenguaje y de la investigación se apoya en las reflexiones de Camps (2004).

Así pues, indagar por el sentido de la reflexión en la práctica de los profesores noveles remite a situar el estudio en el problema del paradigma del pensamiento del profesor. Sus principales planteamientos explican que las acciones de los profesores y profesoras están directamente relacionadas con sus conocimientos y experiencias, lo que implica considerar al profesorado como integrado por profesionales reflexivos que piensan lo que hacen. Detrás de sus acciones, habría una reflexión permanente, sustentada en la experiencia, en la teoría y en sus historias de vida, porque «reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, las relaciones con los demás, las angustias y las obsesiones» (Perrenoud, 2006, p. 58).

En esta investigación se hace énfasis, entonces, en la premisa de que *los profesores son profesionales de la educación* y no técnicos o artesanos. Esto exige, para los profesores, asumirse como actores de su formación que aceptan las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad de la profesión en el marco de una relación

diferente con el saber, en la que la reflexión tiene un lugar y gracias a la que muchos logran romper estereotipos de la infancia, de la identidad del maestro que trabaja con y para las infancias, y de las creencias en torno a la enseñanza de la lengua oral.

El enseñante deja de ser un técnico especialista en la transmisión de conceptos y la aplicación de métodos pensados por otros, y pasa a diseñar para sí mismo toda su intervención docente, a partir de una reflexión crítica sobre la propia actuación que le permita revisar el sentido de lo que hace en el aula y modificar, a partir de la observación, el contraste y la evaluación, aquellos aspectos de la intervención didáctica que no se adecuen a las finalidades que se propone. En este sentido, Stenhouse (1987) habla de la profesionalidad docente como un cuestionamiento sistemático de la enseñanza, de la forma de enseñar y de la coherencia entre la teoría y la práctica. (Ballesteros, 2005, p. 106)

De esta manera,

La reflexibilidad supone un replanteo de la forma y el modo de producir el conocimiento social [...] en el que están implicados todos los sujetos sociales [...] quienes no solo son capaces de reflexionar, sino también de explicar a los otros lo que hacen, tanto como comprender las explicaciones de los otros sobre lo que hacen [...] Reflexionar sobre la práctica debe hacerse de manera sistemática si buscamos concientizaciones y cambios, no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga [...] reflexionar sobre la acción permite entonces, anticipar y preparar al maestro en formación, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis. (Vasilachis, 2006, pp. 31-115)

En este sentido, retomando a Schön (1992), se concibe la reflexión como una forma de conocimiento, como un análisis y una propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado un instrumento de los procesos de reflexión si se tiene en cuenta que este carácter instrumental solo se produce cuando la

teoría se integra de forma significativa y se articula en los esquemas de pensamiento más generales, que son activados por el docente en su práctica. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico que sustenta al profesional reflexivo.

Es importante reconocer la reflexión sobre la práctica como necesidad de saber, es decir, la reflexión también debe ser asumida de forma intencional y sistemática para que llegue a ser un dispositivo de formación, si lo que se buscan son concientizaciones y cambios. Dado que no hace parte del *habitus* de los profesores, es necesario que el maestro llegue a considerar este dispositivo como fundamental, no solo para la vida profesional, sino para la personal. Es necesario formar una actitud reflexiva y el *habitus* correspondiente, y estos no se construyen de manera espontánea.

De esta manera, de acuerdo con las categorías del sociólogo francés, desarrollar una práctica reflexiva implica *reflexionar en la acción* en la medida en que se planea, de manera individual y colectiva, cada intervención o participación en el trabajo con los niños.

A partir de allí, se debe pensar

[...] sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, qué riesgos existen. Se podría hablar de práctica reflexionada [...] Una parte importante de la reflexión en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila. (Perrenoud, 2006, pp. 30-33)

La práctica reflexiva también implica reconocer que tras las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en los escenarios educativos, el profesor puede aprender sobre sí mismo al retomarlas de forma audiovisual o a través de su reconstrucción en relatos, narrativas, conversatorios —diarios o mensuales—, y convertir esas reflexiones en lo que Perrenoud

(2006) denominó *reflexionar sobre la acción*, es decir, *tomar la propia acción como objeto de reflexión*. Esto con el fin de comprender las formas de actuación pedagógica, el sentido de la toma de decisiones, las formas de interacción y sus implicaciones en los propósitos pedagógicos que se persiguen.

Es de suma importancia, entonces, el carácter de aquello que se va sistematizando en los relatos. Gracias a esto surgen los problemas que se deben trabajar colaborativamente y se muestra la importancia de promover la apertura de espacios de conversación entre pares para construir, en conjunto, conocimientos prácticos en el marco de una práctica reflexiva que implica «la capacidad reflexiva movilizante» en «el apremio y en la incertidumbre» y la capacidad de «crear ocasiones de reflexionar»,

[...] para que los maestros aprendan a convertirse en practicantes reflexivos [...] más que suministrar todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los profesores en las aulas se forjen esquemas generales de reflexión y de regulación. (Perrenoud, 2006, p. 43)

En consecuencia, esta perspectiva de la práctica reflexiva implica, por una parte, asumir, como premisa, la práctica como *praxis* en el sentido de promover la reflexión en y sobre la práctica misma al acercarse a situaciones problema que surgen de esta y no solo de preguntas y de problematizaciones de orden teórico. Así, se da cuenta de la tendencia orientada hacia el análisis de los procesos y de las prácticas; por otra parte, conlleva a establecer vínculos entre investigación, formación y práctica.

Se infiere, entonces —y Perrenoud (2006) nos lo confirma con sus elaboraciones—, que, para que el profesor sea un profesional, su formación debe ser profunda tanto en el saber, como en el saber hacer. Se deben propiciar distintas situaciones para que el maestro

desarrolle la capacidad de aprender a aprender, de reflexionar de forma sistemática y constante, en y sobre su práctica, para tomar las decisiones más asertivas, comprender sus formas de actuación y lo que estas implican; esto, a partir de los contextos y las intencionalidades de realización.

Estas perspectivas sobre la reflexión y la práctica reflexiva hacen énfasis en potenciar, ante todo, el componente intelectual del profesor. Pero, hoy, los estudios sobre formación permanente del profesorado también visibilizan otros campos muy importantes para aportar a la configuración de la autonomía del profesor. En este sentido, de acuerdo con Vezub (2011), si bien las nuevas tendencias mundiales de desarrollo profesional promueven la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje colaborativo entre pares y probar nuevas estrategias didácticas, también ponen el acento en contextualizar y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales y en el acercamiento a las necesidades y a los escenarios del desempeño docente. Para reflexionar colectivamente sobre ello —y, en ese sentido, para esta investigación— ha sido significativo tener en cuenta los aportes realizados por Korthagen (2010), quien plantea la posibilidad de trabajar la reflexión a partir de una perspectiva holística.

El académico holandés sustenta su enfoque en resultados de investigación según los cuales gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes. Esto limita el valor de la teoría como base para la enseñanza. El investigador hace una reflexión sobre el papel que desempeña la teoría en la formación del profesorado; su propuesta se centra en una perspectiva holística que busca, a través de la reflexión, integrar la enseñanza de lo profesional y lo personal. No se trata de centrar la formación ya sea en la teoría o en la práctica, sino de trabajar sobre la base de situaciones reales que

surgen durante la interacción con el grupo y que han suscitado inquietudes en el maestro en el marco de la reflexión entre pares, es decir, de acostumbrarse a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso de formación.

Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su *competencia de crecimiento*. Por lo tanto, tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir el propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica. (Korthagen, 2010, p. 87)

En este sentido, el autor hace un llamado a revisar aquello sobre lo que reflexionamos y afirma que se tiende a potenciar la reflexión de los profesores en sus procesos de toma de decisiones conscientes y racionales. Pero la tercera posibilidad es reflexionar sobre el papel de aspectos menos conscientes y/o irracionales en la formación, lo que tendrá más importancia. Esto quiere decir que se debe reflexionar sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones.

El autor resalta cómo la tradición, que ha investigado sobre los orígenes irracionales, propone «estimular el desarrollo de su conciencia respecto a estos aspectos implícitos, aspectos más personales de la enseñanza. Además, consideramos que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático» (Korthagen, 2010, p. 91).

Desde el punto de vista de esta perspectiva holística, se busca ir más allá de la *zona de bienestar*, es decir, de la zona con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo el profesor. Se desea ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y soluciones. Así, el aprendizaje profesional eficaz se basa en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas. Según Korthagen,

[...] los profesores pueden reflexionar sobre el entorno (el primer nivel), por ejemplo, una clase o un alumno específico, su comportamiento educativo (segundo nivel), o sus competencias (tercer nivel). La reflexión se hace más profunda cuando también se reflexiona sobre las creencias subyacentes (cuarto nivel), y las relaciones con la manera que cada persona tiene de percibir su propia identidad (profesional o personal) (quinto nivel). Finalmente (en el sexto nivel), se puede reflexionar sobre el lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor. Este es un nivel transpersonal (a veces se hace referencia a él como el nivel de la espiritualidad; ver, por ejemplo, Dilts (1990) y Mayes (2001)), ya que tiene que ver con significados que van más allá del individuo. Es un nivel que hace referencia a la inspiración personal del profesor, sus ideales y sus objetivos morales. (2010, p. 94)

Con este enfoque se intenta cobrar conciencia de las cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática. Por lo tanto, el papel de la reflexión en el aprendizaje del profesorado es aprender de experiencias basadas en reflexiones sistemáticas, característica fundamental del enfoque realista que contribuye a la capacidad de lograr un aprendizaje permanente.

2.7.1. Práctica reflexiva, el profesor novel

Perrenoud (2006) identifica algunos aspectos importantes que se deben tener en cuenta en relación con el maestro novel y la práctica reflexiva. Aquí se retoman los que se consideran más significativos y pertinentes al propósito de esta investigación. Por una parte, para promover procesos de reflexión sistemática, hay que tener en cuenta las condiciones en las que un profesor novel asume tal proceso. En este sentido, cabe aclarar que un maestro novel necesita mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el profesor experimentado controla como una rutina más. Se encuentra en un estado de

sobrecarga cognitiva al identificar una cantidad excesiva de problemas. Esto, en un primer momento, lo lleva a la dispersión, a diferencia del maestro con mayor experiencia que da cuenta, con fluidez, de un número mayor de fuentes y de comprensiones sobre lo que le ocurre a partir del contexto. Por lo general, el profesor aprendiz se siente bastante solo ya que ha perdido el contacto con sus compañeros de grupo y aún no se siente bien integrado a sus nuevos compañeros; además, estos no siempre lo acogen de la mejor manera. Tiene la percepción de que no domina los conocimientos más elementales de la profesión. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive sin saber que esta separación es normal y no tiene que ver con su incompetencia, sino con el cambio de contextos.

De esta manera, es pertinente, en esta configuración del escenario que favorece la práctica reflexiva, reconocer

[...] que los saberes de los maestros se modifican acorde a las nuevas relaciones que el maestro en formación hace con el sistema didáctico⁶ del que empieza a hacer parte y en tanto [...] el maestro no piensa solo con la cabeza, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no solo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. (Tardif, 2004, p. 75)

En este sentido, si los profesores son agentes de cambio, debemos tener en cuenta, como lo plantea Schön, que esto es posible siempre y cuando se le den oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica (Marcelo y López, 1997) a partir de actividades vitales para los colectivos que posibiliten la construcción de conocimiento compartido alrededor no solo de su quehacer docente, sino de su ser sensible:

⁶ De acuerdo con Brousseau (1981), el sistema didáctico está constituido por la compleja red de interacciones que se dan entre docente, estudiantes y objeto de conocimiento. En este sentido, «los sujetos y sus acciones no se estudian de manera aislada, sino en interacción con los otros, mediante las reacciones que sus acciones pueden producir en esos otros» (Ávila, 2001, p. 3).

[...] la necesidad de la conciencia, es decir: la conciencia y la necesidad de la conciencia supone un pensamiento abierto a umbrales como puertas de entrada hacia lo inédito [...] pues significa reconocer que lo que acontece, como creación del hombre, es posible de recrearse. (Zemelman, 2002, p. 67)

2.7.2. Práctica reflexiva y enseñanza de la lengua

La reflexión, como categoría elegida en este estudio para abordar el tema del cambio, de la transformación del quehacer del profesor, implica visualizar la práctica desde su totalidad, así como desde su incidencia en las prácticas que promueven la oralidad y el desarrollo del lenguaje. De ahí la pertinencia de los aportes de Camps (2004), quien pone en evidencia la importancia y la necesidad de posicionar la reflexión en el campo del lenguaje. Para ello retoma esta categoría de Schön (1987) y de Dewey (1933), y hace sus aportes en el nivel de concreción de las prácticas, es decir, en el nivel didáctico y hace una reflexión alrededor del sistema didáctico. En sus palabras,

En resumen, la investigación en didáctica de la lengua tiene su objeto en la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y su objetivo es elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla. (Camps, 2004, p. 15)

Camps aborda el concepto de reflexión en acción como un proceso que implica acción, observación, análisis, evaluación y planificación para configurar, de esta manera, la práctica reflexiva. La autora toma de Dewey (1933) el concepto de reflexión como proceso a partir de la práctica y, en ese sentido, se abordaría la reflexión durante la acción, la reflexión después de la acción y, en una tercera posibilidad, al combinar las dos primeras formas de reflexión a partir de la práctica. Según Camps, estos niveles de reflexión

implican un tipo de conocimiento en relación con lo que se pregunta acerca de las características del conocimiento y de cómo se configuraría.

Camps nos recuerda que, convencionalmente, las diversas ciencias relacionadas con la enseñanza de la lengua constituirían el marco teórico de las prácticas de enseñanza, pero propone elaborar marcos teóricos que, partiendo de la práctica misma, ayuden a interpretarla. Para ello trabaja sobre el conocimiento espontáneo que se elabora en la actividad práctica y sobre los conceptos científicos (Vigotsky, citado por Camps, 2004, p. 14). Estos son interdependientes, pero diferentes en términos de la sistematicidad que se reconoce a los conocimientos científicos. En esa medida, según Camps, los conocimientos científicos tienen la capacidad de poner en orden los hechos dispersos y aislados de la experiencia cotidiana e inmediata y, entonces, surge una categoría relevante en este estudio para la formación permanente de los profesores: la investigación.

De forma concreta, esto implica, para la didáctica de la lengua, trabajar con el propósito de elaborar un conocimiento sistemático sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. La intención es aportar, de manera fundamentada, la a mejora de la práctica de la enseñanza de la lengua.

Este proceso conlleva tener en cuenta que la práctica de enseñanza que se analiza tiene su origen en teorías espontáneas o científicas. Así, cualquier propuesta de cambio debe partir de conocer las teorías que han dado soporte a la enseñanza de la lengua, y analizar cómo están presentes en la base de los conceptos y de las prácticas de enseñanza. De esta manera, los factores base de la investigación se relacionan con los problemas que la práctica de enseñanza plantea, y con

[...] dar mayor coherencia a las prácticas en relación con los cambios que los usos de la lengua experimentan en la sociedad, con las transformaciones sociales que inciden en la escuela, con las

aportaciones de las diferentes ciencias en el conocimiento de la lengua, de sus usos, de sus relaciones con los hablantes, con el desarrollo mental, social y afectivo de las personas, todo esto desencadena la necesidad de desarrollar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. (Camps, 2004, p. 16)

Recapitulando, la propuesta de Camps es promover la reflexión y la investigación como punto de partida de la formación permanente e inicial del profesorado, pues la investigación, en el campo de la didáctica de la lengua, conduce a la elaboración de conocimientos teóricos que den razón y que permitan comprender e interpretar la actividad de enseñar y de aprender lengua. Esto con el fin de fundamentarla y de transformarla, teniendo en cuenta las finalidades que la sociedad atribuye a las instituciones educativas y a las funciones de la lengua en las interacciones sociales y culturales, y en tanto instrumento del pensamiento.

Capítulo 3. Metodología de la investigación

3.1. Introducción

En este apartado se presentan las perspectivas metodológicas que sustentan el estudio desde la investigación cualitativa, así como el método elegido para el análisis de datos y el proceso que permite configurar un sistema de categorías a partir del que, posteriormente, se realizará el análisis y la interpretación de estos.

3.2. Perspectivas en investigación cualitativa que sustentan el estudio

La presente investigación se desarrolla a partir del paradigma interpretativo, bajo una perspectiva cualitativa longitudinal. Es flexible y abierta, de carácter longitudinal, y se abordan dos estudios de caso de profesoras interesadas en hacer investigación en el aula en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional (EMUPN), en Bogotá, Colombia. Ellas hacen parte de un proceso de formación continua de mentoría, basado en la investigación-acción, del que se toman los insumos para este estudio que desarrolla la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN con sus egresadas.

3.2.1. Perspectiva cualitativa

Aquí, se retoman el diálogo y la reflexión como principios fundamentales. En esa medida, la reflexión es una categoría transversal del estudio y, por ello, hace parte tanto de la pregunta de investigación, como de los objetivos. De esta manera, se interpreta una realidad y se asume desde una perspectiva cambiante. La realidad es construida por las personas involucradas en la situación que el investigador analiza (Vasilachis, 2006). La investigación no pretende generalizar, hacer procesos estadísticos o mediciones de

algún tipo. La intención es interpretar de qué manera los procesos de reflexión compartida, que se llevan a cabo durante sesiones semanales, favorecen el reconocimiento y la comprensión de las prácticas docentes que buscan potenciar la oralidad en niños menores de tres años, al identificar los andamiajes, los aprendizajes y los posibles cambios en el marco de dichos procesos a lo largo de un año. Así,

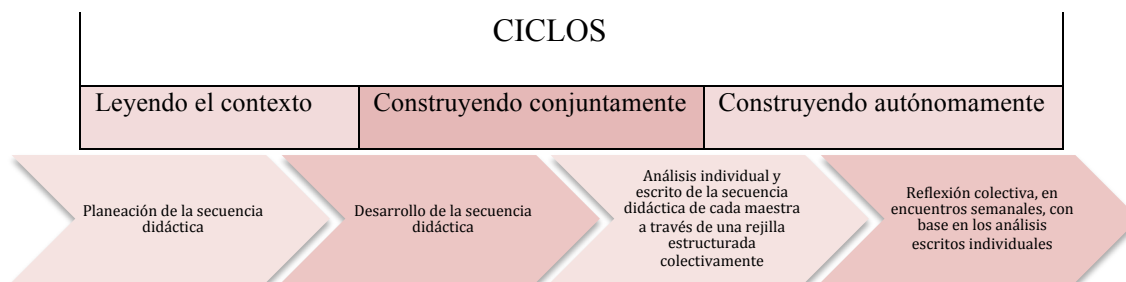
la flexibilidad supone un replanteo de la forma y el modo de producir el conocimiento social [...] en el que están implicados todos los sujetos sociales [...] quienes no solo son capaces de reflexionar, sino también de explicar a los otros lo que hacen, tanto como comprender las explicaciones de los otros sobre lo que hacen. (Vasilachis, 2006, p. 115)

3.2.2. Carácter longitudinal del estudio

En relación con este, el tiempo se convierte en un componente central para construir el diseño de la investigación (Casi, Folguera y Formoso, 2014) que, en este caso particular, corresponde a la estructuración de tres ciclos a lo largo de un año: ciclo I, Leyendo el contexto; ciclo II, Construyendo conjuntamente; y ciclo III, Construyendo autónomamente. Se asume el concepto de ciclos dado que se promueven las mismas actividades en cada uno, de tal forma que las profesoras puedan examinar sus interacciones, a lo largo del año, a través del análisis comparativo de los tres ciclos. A continuación, se presenta un diagrama con las actividades que dan sentido a los ciclos.

Diagrama 1

Estructura de los ciclos



De esta manera, el enfoque cualitativo longitudinal «es un enfoque metodológico específico que se distingue por la centralidad del tiempo y el cambio en el diseño metodológico y en el análisis de los datos» (Casi, Folguera y Formoso, 2014, p. 20). El propósito es descubrir y entender procesos de cambio, a lo largo de un año, en las prácticas docentes y en las reflexiones de las dos profesoras de Educación Infantil que interactúan con niños menores de tres años y participan voluntariamente del estudio con la intención de conocer cómo su práctica puede promover la oralidad de este grupo niños.

3.2.3. Estudio de casos

Con respecto al *estudio de casos*, este es de *carácter instrumental y colectivo*. Según las fuentes consultadas, es un método que da cuenta de los presupuestos y de los propósitos de la investigación interpretativa (Marcelo, 1991), además de un examen de un ejemplo en acción (Walker, 1983), una investigación naturalista (Stake, 1999), un enfoque epistemológico y metodológico de los procedimientos de investigación cualitativa (Meyer, 2001) y un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales. Busca dar cuenta de su particularidad en el marco de su

complejidad (Neiman y Guarantá, 2006). Para esta investigación en concreto, el estudio de casos se asume bajo un enfoque de investigación cualitativa que, a diferencia de la etnografía, realiza recortes específicos de realidad social para abordarlos en vez de aproximarse a partir del contexto completo (Creswell, 1998).

El acento de su aporte para la investigación está puesto en profundizar y no en generalizar; sin embargo, Marcelo (1991), que retoma a Walter (1983), plantea un argumento que es importante explicar dado que lo comparte plenamente con autores como Vasilachis y Mendizábal (2006):

[...] el problema del estudio de caso no es tanto de generalización como de transferibilidad. En este sentido, el estudio de caso no representa una muestra, y el objetivo del investigador es expandir y generalizar teorías (generalización analítica) y no enumerar frecuencias. Dar muestras de la transferibilidad es una preocupación y exigencia básica en los estudios de caso, pero no su generalización científica (Marcelo, 1991, p. 20). Además, el estudio de casos puede contribuir a la teoría al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones de sentido común en la vida cotidiana. Puede además generar nuevas ideas e hipótesis, que ofrezcan alternativas a las ya existentes. (Marcelo, 1992, p. 21)

Por otra parte, el carácter instrumental del estudio de casos, en esta investigación, se debe a que no se toma cada caso como único, con un interés intrínseco o por sí mismo. Aquí, ambos tienen un interés secundario, desempeñan un papel de apoyo y aportan a la comprensión del problema (Vasilachis y Mendizábal, 2006 p. 94). En ese sentido, se parte de la preocupación por dar continuidad a procesos de investigación que, desde hace siete años, viene realizando un equipo de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia. No hay interés investigativo intrínseco en las profesoras que participan del estudio de caso, pero gracias a su empeño

por reconocer y comprender sus prácticas, por hacer investigación en el aula, se pueden hacer aportes a las reflexiones sobre la formación de profesores en la Licenciatura de la UPN.

Estos se refieren, por una parte, a lo que deben tener en cuenta las profesoras y los profesores en contextos, como el estudiado, para intervenir pedagógicamente en la primera infancia al acompañar el aprendizaje de la oralidad.

Por otra parte, a conocer las implicaciones de la reflexión acerca de la cualificación de las prácticas docentes para la primera infancia y de la transformación de una práctica pedagógica en el campo del lenguaje. En términos de Stake (1999), se busca comprender algo diferente a las prácticas en sí de las dos profesoras. De esta manera,

[...] es un estudio de casos que surge por una necesidad de comprensión general y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso en particular, aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa persona concreta. (Stake, 1999, p. 16)

El estudio de casos es de carácter colectivo en tanto se asume el seguimiento de las prácticas que llevan a cabo las dos profesoras principiantes, a lo largo de un año, a partir de la reflexión sistemática en la acción y sobre la acción (Perrenoud, 2006). Según Marcelo, este tipo de estudio de casos atiende a una perspectiva más teórica que comparativa: «Estos pretenden desde un marco representativo, desarrollar, probar, generar o contrastar explicaciones, hipótesis y/o teorías generales» (1991, p. 17).

3.3. Selección de los casos estudiados

El estudio de casos se desarrolla en la EMUPN con dos profesoras licenciadas, egresadas en los años 2013-II y 2015-II de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá, Colombia.

El proceso de selección de las profesoras, que en el estudio se codifican como estudios de caso M2 y M3, surge de la convocatoria lanzada por la Licenciatura en la EMUPN para que las egresadas que allí trabajan se vincularan a la propuesta anual de mentoría basada en la investigación-acción en el campo el lenguaje. El ingreso es opcional y no una exigencia institucional. La participación implica tener la disponibilidad de tiempo para los encuentros de reflexión y para asumir los quehaceres de lectura y de escritura que implica hacer investigación en el aula, así como una actitud abierta y comprometida para permanecer y aportar al proceso durante el desarrollo y la conclusión de la investigación.

De esta manera, cuatro profesoras egresadas de la universidad, recién integradas a la institución, se interesaron en participar del estudio en el marco del proceso de mentoría, que se promueve cada año, en el campo del lenguaje con el aval y el apoyo institucional.

Luego, por un cruce de horarios con los estudios de posgrado de dos de las profesoras, estas se retiran, y M2 y M3 participan de la investigación.

Otro criterio de selección es que las profesoras hubieran estado o estuvieran vinculadas a experiencias de formación y de investigación directa con la enseñanza de la lengua materna, lo que responde al criterio de selección denominado «de conveniencia» que plantea Flick (2004).

Las profesoras se caracterizan por ser noveles: M2 comenzó a ejercer el mismo año que se inició este estudio (2016) y M3 llevaba dos años en su ejercicio profesional, el segundo de ellos en la EMUPN.

- *Caso M2.* Se graduó como licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2015-II. De inmediato, inicia su trabajo profesional docente en la EMUPN. Ha sido la profesora del grupo de Aventureros I de niños y niñas de alrededor de dos años y medio. Con este comienza su participación en el estudio.

Durante los dos últimos años de la Licenciatura asiste a la EMUPN en calidad de practicante y ahí termina por realizar, como trabajo de grado, un estado del arte de los planteamientos hechos en torno a oralidad en la primera infancia en las universidades públicas de la capital del país, Bogotá.

Debido a su excelente desempeño como estudiante de la Licenciatura, M2 entró a participar de la convocatoria para profesoras que se abrió para el año siguiente en esta institución y ganó la plaza. Esta profesora conoce muy bien el contexto de la EMUPN por su cargo como profesora en formación que ocupó durante dos años. Hace parte del grupo de investigación de la Licenciatura y, con el aval del Centro de Investigaciones de la Universidad (CIUP), realiza una investigación-acción en el campo del lenguaje.

- *Caso M3.* Es licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2013-II. Llevaba un año trabajando con la EMUPN en el momento en que inició el estudio. Estaba a cargo del grupo de niños Caminadores I (niños y niñas de un año de edad). Por esa época M3 comenzó, también, su formación de posgrado en la Maestría en Infancias; además, desarrollaba una

investigación-acción como parte del grupo de investigación de la Licenciatura, con el aval del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) en el campo del lenguaje.

3.4. Proceso de selección, codificación y categorización de datos

3.4.1. Introducción

En este apartado se hace una presentación general de lo que implica, bajo la perspectiva cualitativa, el proceso de selección, de codificación y de categorización de datos. Luego, se presentan los datos seleccionados para el estudio. Estos se toman de la propuesta de mentoría que se llevó a cabo con las profesoras, durante tres ciclos, a lo largo de un año. Finalmente, se explican el procedimiento y las técnicas utilizadas para codificar los datos de la investigación, y se presenta una definición de las categorías con base en las cuales se hace el proceso de análisis e interpretación.

3.4.2. Proceso de codificación y categorización de los datos

En este estudio, el proceso de selección, codificación y categorización de los datos se elabora con base en los aportes de Flick (2004), Vasilachis y Mendizábal (2006), Gibbs (2007), Hernández (2008) y Latorre (2018).

Instrumentos de análisis.

A continuación, se presentan los instrumentos que se utilizan en esta investigación para el análisis de los datos: transcripciones, tablas de codificación temática y tablas de comparación cronológica.

Con la intención de no repetir información, primero se presentan los instrumentos, de manera general, para contextualizar (tablas 1, 2 y 3). Luego, se muestra el sentido de estos instrumentos en el apartado «proceso de codificación y categorización de datos», con base en la explicación y en ejemplos de los procesos de codificación temática (tabla 6 y comparación cronológica). A partir de estos procesos, surgen las categorías que aparecen definidas en la tabla 7 y que configuran el sistema de categorías del estudio, presentado en la tabla 8.

Transcripciones.

Para este estudio, este instrumento hace referencia al documento que recoge de manera pormenorizada, y con base en las pautas de Tusón (2015), los audios de cada uno de los encuentros semanales de reflexión compartida que realizan las profesoras M2 y M3, y la investigadora, M1.

Cada transcripción puede registrar varios audios y se elabora de acuerdo con los siguientes parámetros.

Prosódicos:

- ¿? Entonación interrogativa.
- ¡! Entonación exclamativa.
- I Tono ascendente.
- \ Tono descendente.
- ...- Corte abrupto en medio de una palabra breve.
- / Pausa breve.
- // Pausa mediana.

<...> Pausa larga; también <pausa> o <9> para indicar segundos.

subr Énfasis.

MAYÚS Mayor énfasis.

:: Alargamiento de un sonido.

p Piano (dicho en voz baja).

Relativos a los turnos de la palabra:

=.....= Solapamiento en dos turnos.

Otros símbolos:

[] Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, por ejemplo, [risas].

() Palabra ininteligible o dudosa.

Además de los símbolos anteriores, la autora propone enumerar las líneas a la izquierda.

A continuación, se presenta un ejemplo de las transcripciones.

Tabla 1

Ejemplo de la tabla de transcripción

Investigación: El papel de la reflexión de profesoras noveles de educación infantil que buscan potenciar la oralidad de niños menores de tres años en el marco de una propuesta anual de mentoría. Estudio cualitativo longitudinal					
Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches					
Directoras de tesis: Dra. Anna Cross, Dra. Rosa Gil					
Instrumento de investigación: Transcripción de encuentros semanales de reflexión compartida para abordar la segunda secuencia didáctica M2					
Profesora: M2					
Ciclo II					
Sesiones: 2					
1. Información general:					
Fecha: (dd-mm-aaaa)	9 de febrero y 30 de marzo de 2017	Hora inicio:	2:00 pm	Hora final:	4:00 pm
Instancias o dependencias reunidas:	Equipo de profesoras de la Escuela Maternal UPN				

Lugar del encuentro:	Oficina de dirección de la Escuela Maternal UPN
----------------------	-------------------------------------------------

2. Asistentes:	
Nombre	Cargo/Dependencia
M1	Docente investigadora Coordinadora del proceso de mentoría a egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional
M2	Docente Escuela Maternal UPN
M3	Docente Escuela Maternal UPN

3. Escenario: Descripción
<p>Oficina de dirección de la institución. Mesa circular y siete sillas. Ventanales que dan a la calle. Un escritorio en forma de L y, sobre él, un computador, libros, un fax y un teléfono fijo. Armario donde se guardan los materiales para el trabajo pedagógico con los niños, y los equipos de audio y video de la institución. Está decorado con cuadros diseñados por los niños de la Escuela Maternal y con fotografías de las profesoras en el trabajo pedagógico cotidiano en formato de 15x20 cm.</p>
4. Desarrollo de la sesión:

Se socializan y comentan los análisis individuales de la segunda secuencia didáctica diseñada y desarrollada por M2 y que corresponden al segundo ciclo del trabajo de campo. M2 desarrolla la secuencia didáctica con niños ubicados en el grupo Aventureros I.

M3 socializa el análisis de la intervención de M2.

1. M3 bueno\ / pues primero parto de ver eso\ / de:: / de mi unión / también como sentimental [sonríe] hacia
2. el grupo / y de lo / de reconocer cómo:: se ha transformado / y cómo esta temática:: / en la que pues se
3. vinieron involucrando todo el año\ / pues ha / ha hecho:: / ha impactado mucho a los niños / de tal forma /
4. pues que / que ellos han / han interiorizado pues todo lo que / las profes han hecho a nivel pedagógico p /
5. pues en torno a esta temática / pues / entonces pues / eso en primer lugar p // ya en el análisis:: / pues /
6. retomé dos momentos/ / que me parecieron importantes/ / el primero el / como el de la bienvenida/ / en el
7. cual ella hace todo / un proceso de convocarlos / y así mismo el de contarles cómo iba a ser como todo el

8. proceso / o en lo que iban a trabajar a lo largo de la experiencia\ / entonces / ella desde el inicio / pues /
9. los convoca alrededor de las aves:: / entonces / y empieza ella diciendo / [retoma su análisis escrito] /
10. ¿Qué tal si hoy nos saludamos como / como nuestras aves? / Yo veo muchas aves en este salón / veo a
11. Simón / que es un ave de muchos colores / Cata /¡Cata! es un pájaro blanco / que tiene plumas de
12. muchos colores / ¡mira! / ¡Hola, Catalina! / Y veo que también / también que Saray / tiene también unas
13. alas negras con?: / y ella pues interpela / ¡abeja! / M2 ¿son de abeja? / la niña / nooo / y la M2 vuelve e
14. interpela y dice noooo / vamos a imaginar que somos pájaros / y nos vamos a saludar\ / ¿ustedes se
15. acuerdan la canción de los pájaros? / ellos dicen que sí / [ehhhh] / ¿cómo es? // y // [ehhh] / y:: pues:: /
16. Saray / empieza a cantar\ / que yo tengo un pajarito que ya sabe volar//

Tablas de codificación temática.

La lectura de los datos se codifica de forma temática. Luego, estos se organizan en tablas de cuatro columnas. En la primera, se registra la categoría o subcategoría; en la segunda, los descriptores; en la tercera se explica la categoría con base en los segmentos seleccionados, temáticamente, de las transcripciones. Esta se define al identificar a qué clase de eventos corresponde la categoría y si presenta alguna relación con otras. El contenido de esta tercera columna también aporta a la jerarquía de las categorías dentro del sistema que se va configurando. En la cuarta, se registran los segmentos de la transcripción que sustentan la categoría. A continuación, hay un ejemplo de una tabla de codificación temática.

Tabla 2*Ejemplo de la tabla de codificación temática*

CICLO I / M2			
Subcategoría	Descriptor	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis Segmentos de la transcripción
Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad	<p>Timbre de la voz, el tono y la inflexión, el volumen, el ritmo, los silencios.</p> <p>Gestos. Posturas. Miradas.</p>	<p>El análisis de las profesoras pone énfasis en el uso de las tonalidades de la voz para dar relevancia a algún punto, para provocar una respuesta de los niños que dé cuenta del logro de algún propósito de la secuencia didáctica o para convocarlos. Esto último se conecta con uno de los retos y preocupaciones de M2.</p> <p>Tiene importancia la lectura de la expresión facial y la de las manos como apoyo en el uso de las preguntas, para manifestar emociones, como el enojo, o para expresar la preocupación en la construcción de la significación.</p>	<p>177. / hace un manejo interesante de</p> <p>178. la voz, donde cambia de tonalidad para darle relevancia o convocar a los niños a través</p> <p>179. del empleo de diversas tonalidades/ interesante denotar esos matices</p> <p>229. más cercana con los niños/hace uso de su expresión facial, para denotar situaciones</p> <p>230. <u>particulares/ enojo/ preocupación/ pregunta</u></p> <p>278. <u>está dado por el acento que pone con voz y el movimiento de la cabeza en las respuestas de los</u></p> <p>279. <u>niños/ al parecer porque aportan al propósito de la interacción / minuto 3:05/ y agrega/</u></p> <p>280. oye qué interesante eso... eso es verdad!!! / Hay un <u>apoyo importante en las manos y</u></p> <p>281. <u>la representación enactiva, en el gesto /</u></p> <p>362. La maestra hace uso del componente paralingüístico en gran</p> <p>363. manera/ ya que el acento distinto del personaje/ permite convocar de otras formas a los</p> <p>364. niños/ <u>la entonación y énfasis</u> que usa en diversos momentos de la intervención</p>

Tablas de comparación cronológica.

Se emplean en el estudio una vez finalizado el proceso de categorización por cada profesora con base en la información recogida en cada uno de los tres ciclos. Gracias a esta técnica de comparación cronológica, se logra «alcanzar interpretaciones con mayor rigor y profundidad y enumerar, comparar lo que las personas han dicho y han hecho sobre ellas» (Gibbs, 2007, p. 7). Se elige esta técnica del análisis comparativo por el carácter longitudinal del estudio ya que interesa conocer la incidencia de la reflexión en los posibles

cambios y aprendizajes logrados por cada profesora (M2 y M3) a lo largo de los tres ciclos. La idea es encontrar patrones y producir explicaciones, comparar entre sí y de manera constante segmentos, así como categorías diferentes y la categorización de un ciclo con el otro.

Tabla 3

Ejemplo de la tabla de comparación cronológica

Tabla de comparación cronológica / M3	
CICLOS	Categoría: Oralidad Subcategorías: Componente Paralingüístico / Elementos no verbales de la oralidad
Ciclo I	<p>M3 Identifica en el uso de la oralidad componentes de orden paralingüístico tanto en la enunciación de la maestra como de los niños dando cuenta de su función en la interacción y lo ejemplifica de la siguiente forma</p> <p>215. sienta uno a uno a los niños en su lugar/ por otra parte el manejo de tonos de voz 216. convoca a los niños/ porque genera expectativa llamando su atención frente a lo que va a 217. pasar/ Ejemplo/M3 / Vamos a traer los ingredientes/ vamos a mirar qué es lo que 218. necesitamos / (...) / Ah / miren / [ayyyy] / (...) / ¿Qué será lo que hay ahí? /</p> <p>226. M3 / ;el queso dice Joaquín/ muy bien!/El componente paralingüístico se manifiesta 227. cuando la docente y los niños acompañan sus palabras con gestos y movimientos/ 228. Ejemplo/ M3 / ;Se acuerdan que se nos perdió la harina ayer? / Moviendo sus manos en 229. señal de angustia y preocupación/ Cuando la docente saca el queso/ Juanita dice “más/ 230. más” levantando la mano en señal de petición/ Por otro lado cada vez que los niños 231. enuncian alguno de los ingredientes de la receta la docente mueve su cabeza asintiendo/ 232. dando un gesto de aprobación y casi siempre acompañado de un ¡muy bien! /</p> <p>M2 reconoce como el lenguaje corporal de su par M3 posibilita una comunicación bidireccional en la interacción con los niños que parte de reconocer tanto el lenguaje corporal como el verbal de éstos, integrando a la interacción sus formas particulares de comunicación que no son solo de orden lingüístico al plantear</p> <p>276. interés de los niños en torno a la exploración que realizarían/ M3 continuamente 277. hace uso de la imagen para recordar los pasos de la receta y suscitar diálogos con los 278. niños que permitan construir la experiencia/ desde allí los niños lograron significar desde 279. un nivel icónico, dando claridad de la receta que realizarían y generando intervenciones 280. de los niños en relación a saberes previos/Además / utiliza continuamente movimientos/ 281. gestos y acciones que permiten a los niños participar de la situación que se presenta/ agregando a ello/ 282. los espacios en los que los niños logran explorar el material con libertad / suscita en ellos 283. intervenciones de las sensaciones que les genera a partir de gestos/ acciones y palabras/ involucrándolos 284. de manera que la comunicación pueda ser evidenciada desde una perspectiva bidireccional/ En esta intervención/ 285. la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo/ 286. desde donde da protagonismo a la voz de los niños/ Así también/ el préstamo de palabra es</p>
Ciclo II	<p>M3 al abordar esta categoría lo hace desde la caracterización del grupo de niños, enunciando en el encuentro semanal de reflexión compartida, que si bien este grupo ya inicia el uso de su oralidad, continua siendo central en la comunicación el uso del gesto, del cuerpo, en la posibilidad de dar a conocer emociones durante el desarrollo de la secuencia didáctica, es así como</p> <p>146) M3 – exacto / si señora:: / no:: / [vuelve a leer] bueno, el otro es / en la experiencia se puede 147) identificar el dialogo que se propicia desde lo paralingüístico / el gesto y la palabra / elementos 148) constitutivos y fundamentales en el entramado comunicativo que se establecen no solo en la 149) experiencia sino en el día a día [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] 150) entonces eso también / si bien ya ha aparecido la palabra / sigue siendo:: algo muy característico 151) del grupo no / que permite pues leer esas situaciones / de molestia:: / de:: inconformidad:: / de 152) sorpresa:: son muy gestuales / son muy de de lo corporal \ / y por último [vuelve a leer] pues se</p> <p>En este sentido, M2 valora de esta segunda secuencia didáctica, el que precisamente M3 al conocer las características de los niños aproveche los saberes que usan en los juegos, para promover el componente paralingüístico de la oralidad, la escucha, a partir de uno de los andamiajes que más emplea en la interacción en este segundo ciclo</p>
Ciclo III	<p>Esta categoría se presenta en las transcripciones de los encuentros de reflexión del tercer ciclo desde dos puntos. Uno de ellos visible cuando M3 caracteriza el uso de su oralidad en la interacción con los niños durante la tercera secuencia didáctica. El segundo punto, hace referencia a como aborda M3 esta categoría en la nueva perspectiva de oralidad que construye con base en los encuentros semanales de reflexión compartida.</p> <p>En relación al primer punto, M3 caracteriza su oralidad en la tercera secuencia didáctica enunciando</p> <p>18. las respuestas de los niños / La interacción de la maestra tiene en un primer momento un 19. lenguaje corporal más tranquilo / donde se vale de sus manos y sus gestos para apoyar lo que 20. viene diciendo a nivel oral y recreando con ellos la lectura del cuento / tanto los niños están muy</p>

Documentación y selección de datos.

Según Flick (2004) y Latorre (2018), en relación con *la documentación de los datos*, se llevan a cabo acciones: la recopilación, la edición de los datos y la elaboración de transcripciones. Además, *la selección* implica varias lecturas de todos los datos que se van organizando en matrices para poder delimitarlos. Estos datos, inicialmente, incluyen tanto los recogidos durante el trabajo de campo, como los de orden documental. Los primeros comprenden las entrevistas a tres de los profesores de la Licenciatura, las planeaciones, las rejillas de análisis y las transcripciones de los encuentros semanales de reflexión compartida. Los datos de orden documental corresponden a programas analíticos de los espacios académicos de profesores de la Licenciatura que aportaron a la formación profesional de M2 y M3, así como los documentos de la Licenciatura que se elaboran, para fines de acreditación, entre 2011 y 2017.

Con base en esta documentación de los datos y en el proceso de delimitación a partir de criterios de pertinencia, se decide que, para el estudio, ***las transcripciones de los encuentros semanales de reflexión compartida*** darán cuenta tanto de la pregunta, como de sus objetivos. Se dejan, como datos complementarios del estudio, las planeaciones y las rejillas para analizar los registros en video de las secuencias didácticas de M2 y M3.

Transcripciones de los encuentros semanales de reflexión compartida.

Estas transcripciones corresponden al registro en audio de diez de los veinte encuentros semanales de reflexión compartida de las profesoras (M2 y M3) y de la investigadora (M1), durante tres ciclos, a lo largo de un año. Los ciclos se denominan en la

investigación, ciclo 1: Leyendo el contexto; ciclo 2: Construyendo conjuntamente; y ciclo 3: Construyendo autónomamente.

Se eligen diez de veinte encuentros semanales de reflexión compartida pues corresponden a las sesiones en las que se hace una reflexión individual y colectiva a partir de las secuencias didácticas de M2 y M3. En las diez sesiones restantes, se plantean desarrollos teóricos y hay reunión con pares y profesores en formación de la UPN. De ahí que, para este estudio, el interés se centre en las reflexiones compartidas alrededor de las secuencias didácticas y no sobre los planteamientos teóricos que se abordan colectivamente en torno al campo de la oralidad y de la primera infancia.

Estos encuentros semanales son espacios dialógicos, basados en la reciprocidad, en el respeto por el saber del otro y en la reflexión conjunta de las profesoras con sus pares al reconceptualizar y construir, colectivamente, conocimiento pedagógico a partir del conflicto sociocognitivo (Mugny, Perez,1988) y del trabajo colaborativo en los que la apertura a la emoción tiene un lugar importante.

De esta manera, en estos diez encuentros seleccionados, M1, M2 y M3 hacen lectura de sus reflexiones escritas sobre los registros en video de las secuencias didácticas de M2 y M3 con base en unas categorías teóricas que provienen de los planteamientos teóricos y de antecedentes investigativos que configuran el estudio. Estas lecturas se amplían oralmente y se comentan en un contexto dialógico de reflexión compartida.

La información se graba en audio y luego se transcribe para convertirse en los *datos de esta investigación*. Finalmente, se hace una transcripción por cada profesora, por cada uno de los tres ciclos, para un total de seis transcripciones —entre las dos profesoras— para el análisis.

Este proceso de selección se cierra con la identificación, en las transcripciones, de las unidades de análisis o de significado adecuadas a partir de la revisión de los datos, ver Anexos A y B.

A continuación, se presentan dos tablas con los datos pormenorizados por cada profesora que, en el estudio, están codificadas como M2 y M3, respectivamente.

Tabla 4

Datos seleccionados de M2

Datos de la investigación Corresponden a la profesora codificada como M2			
	Ciclo 1: Reconociendo el contexto	Ciclo 2: Construyendo conjuntamente	Ciclo 3: Construyendo autónomamente
N.º de encuentros semanales de reflexión compartida / M2	2 sesiones	2 sesiones	3 sesiones
Fecha de realización	Abril 7 y mayo 5 de 2016	Febrero 9 y marzo 30 de 2017	Mayo 11 y junio 6 y 13 de 2017
N.º de audios	2 audios	2 audios	3 audios
Duración	4 horas 2 horas por sesión	4 horas 2 horas por sesión	6 horas 2 horas por sesión
N.º de transcripciones	1	1	1

Tabla 5

Datos seleccionados de M3

Datos de la investigación Corresponden a la profesora codificada como M3			
	Ciclo 1: Reconociendo el contexto	Ciclo 2: Construyendo conjuntamente	Ciclo 3: Construyendo autónomamente
N.º de encuentros semanales de	2 sesiones	2 sesiones	4 sesiones

reflexión compartida / M3			
Fecha de realización	Abril 7 y mayo 26 de 2016	Febrero 16 y marzo 30 de 2017	Mayo 11 y 18 y junio 6 y 13 de 2017
N.º de audios	2 audios	2 audios	4 audios
Duración	4 horas 2 horas por sesión	4 horas 2 horas por sesión	8 horas 2 horas por sesión
N.º de transcripciones	1	1	1

Proceso de codificación y de categorización de los datos.

En este estudio, con base en los argumentos de Vasilachis y Mendizábal (2006), Gibbs (2007), Hernández (2008) y Latorre (2018), la *codificación* se asume como *el proceso a través del cual se logra tener una descripción más completa de los datos* y que posibilita una mayor comprensión del material que se analiza.

De esta manera, se identifican interacciones o conceptos en segmentos de las transcripciones, se toman decisiones sobre qué componentes se correlacionan para ser codificados, agrupados y categorizados, para conformar los patrones de explicación que, luego, serán empleados en la interpretación de los datos. Según Hernández, «usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos» (2008, p. 634).

En cuanto a las categorías, estas hacen referencia a «conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado» (Hernández, 2008, p. 641), se identifican a partir de etiquetas y permiten describir el segmento de texto. De esta manera «el investigador va otorgando significados a los segmentos y descubriendo categorías».

Cabe aclarar que, en esta investigación, se tienen en cuenta, para el análisis y la interpretación de los datos, las categorías que surgen al ir leyendo y examinando los datos y

las categorías teóricas usadas por M2, M3 y M1 en el marco de la propuesta de mentoría para analizar las planeaciones y el desarrollo de las secuencias didácticas. Habría que decir, también, que las categorías de «Reflexión» y «Juego» se identifican como transversales a todas.

Una vez seleccionados los datos del estudio, es decir, cuando se decide abordar, del gran compendio de datos, solo *las transcripciones de los encuentros semanales de reflexión compartida*, se hace una nueva lectura a partir procedimientos analíticos básicos, sustentados en el método de codificación temática.

La codificación temática.

Es el procedimiento elegido, en esta investigación, para estudiar el contenido de las transcripciones y, de esta forma, visibilizar y explicar cómo cambia o varía una idea temática categorizada a lo largo de tres ciclos, durante un año.

Este implica identificar, en las transcripciones, segmentos o unidades de significado que ejemplifiquen la misma idea teórica o descriptiva y que estén vinculados con una categoría que dé cuenta de esa idea. Para ello, es importante tener presentes las definiciones de las categorías.

A esos segmentos se les asigna una etiqueta o nombre que se marca con colores y con números, línea por línea, para identificarlos y agruparlos con otros segmentos de la transcripción que presenten significados similares. Si son diferentes, se genera una nueva categoría. Por ejemplo, en la primera transcripción de M2, surgen cincuenta y dos segmentos a los que se les van otorgando significados a partir de preguntas como: ¿Qué

hace M2 con su oralidad? ¿Qué dicen estos enunciados? ¿Dicen lo mismo? ¿Qué significado tiene cada uno? ¿A qué se refiere?

El propósito de la codificación temática es, entonces, comparar los segmentos en relación con posibles similitudes y diferencias y, de esta forma, clasificarlos y agruparlos. Este procedimiento de comparación constante, como lo denomina Hernández (2008), permite comprender lo que sucede con los datos. Así, por ejemplo, en los cincuenta y dos segmentos de la transcripción del primer ciclo de M2, se identifica una correlación con «Perspectivas pedagógicas» y, a la vez, aparecen, a través de los datos, otras como «Retos», «Miedos», «Aprendizajes» y «Dificultades». Esta inferencia de los significados, y su organización y clasificación, se logra a partir de la definición de las categorías y de las subcategorías.

De esta manera, se lee cada segmento o unidad de sentido de la transcripción teniendo en cuenta las definiciones establecidas para cada una de ellas en el estudio. Luego, se infiere una etiqueta, o nombre, de acuerdo con las características de las categorías a las que hace alusión y se marca con el color elegido y con el número, si es una subcategoría. Este es el caso de la categoría «Andamiaje» para la que se identifican subcategorías como «Préstamo de la palabra por parte de la profesora» y «Preguntas». Las categorías se definen a partir del uso de reglas de inclusión (Latorre, 2018) que ayudan al proceso de codificación en el momento de abordar la unidad de análisis o el segmento de la transcripción. Lo que se enuncia describe las propiedades o características de la categoría. Damos un ejemplo: en esta investigación, la subcategoría denominada «Pregunta» hace referencia al apoyo del que se vale la profesora para que los niños inicien el uso de la oralidad.

De forma concreta, y para ilustrar el procedimiento de codificación, lo podemos describir al afirmar que inicia cuando se marcan con un mismo color, en la transcripción, todos los segmentos que se correspondan con la definición de «Andamiaje». Luego, se leen de nuevo y, gracias al procedimiento de comparación constante, se identifican subcategorías, en este caso, referidas al «Préstamo de la palabra por parte de la profesora» y a las «Preguntas». Pero, dado que se marcan con el mismo color, para poder reconocerlas y diferenciarlas se identifican, también, numéricamente. Una vez establecidos, en cada transcripción, todos los segmentos relacionados con el «Andamiaje», se hace una nueva lectura para agudizar el nivel de análisis y, posiblemente, hacer procesos de reagrupación, jerarquización. Por ejemplo, en relación con la subcategoría de la «Pregunta», se pueden identificar nuevas etiquetas como podrían ser las «Preguntas abiertas» y las «Preguntas cerradas».

A continuación, se muestra en una tabla lo expuesto.

Tabla 6
Ejemplo de codificación

Tabla de codificación temática CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Segmentos de la transcripción Unidad de análisis
Andamiajes	<p>El préstamo de la palabra (1)</p> <p>La pregunta (2)</p>	<p>¿Para qué usa la oralidad? ¿Qué busca?</p> <ul style="list-style-type: none"> Sus enunciados se caracterizan por que no parten de afirmaciones, sino de preguntas. Asume un rol de «no conocer-no saber» para que los niños relaten las noticias. Está en situación de escucha y atenta a lo que los niños cuentan / proceso de comprensión. (línea 362) Hace ampliaciones de las narraciones de los niños, de la referencia (expansión semántica). Lee de forma conjunta con los niños. Dejar claridades sobre las referencias que están abordando. Para corroborar las respuestas. <p>Nexo con <i>perspectivas pedagógicas / rol del</i></p>	<p>183. M2/ mira eso, ¿qué será? ¿Qué será esto que está acá?</p> <p>184. N/ vaso.</p> <p>185. M2/ vaso, donde uno toma el jugo, el agua, el chocolate</p> <p>186. M2/ ¿qué hay ahí?</p> <p>187. N/ agua</p> <p>188. M2/ Hay mucha agua, ¿cierto Christopher? Tú has ido a lugares donde hay tanta agua</p> <p>189. N/ tanta agua</p> <p>190. M2/ has ido a lugares donde hay tanta agua.</p> <p>191. N/ es mucho agua</p> <p>192. M2/ oye es mucha agua, donde yo vivo hay mucha agua así (señalando la imagen), hay un</p>

		<p><i>profesor / rol del niño que subyace en la secuencia didáctica</i></p>	<p>193. mar inmenso lleno de agua. 194. <u>M2/ ¿y tú te tomas esa agua? (2)</u></p> <p>195. M2/ <u>ay, no, eso sabe raro</u> 196. N/ <u>tú te tomas esa agua de la piscina</u> 197. M2/ <u>también, también he ido a la piscina donde hay agua, sí, señor.</u> 198. Se aborda <u>las ampliaciones semánticas</u> (vaso) con la función que cumple el objeto en 199. este caso/también <u>cuando dialogan sobre el agua/contextualiza y amplía la referencia</u> 200. <u>sobre el mar/cuando indaga sobre la enfermedad de los niños/la reformulación cuando interactúa con Christopher sobre el agua y la piscina/ (1)</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hacer varias lecturas a los datos es muy importante en esta investigación, «es necesario pasar de las descripciones, especialmente las formuladas en los términos utilizados por los participantes, a categorías más generales y analíticas» (Gibbs, 2007, p. 73). Esto ocurre, en este estudio, con la categoría «Perspectivas pedagógicas» que, al principio, en el ciclo I, se enuncia como «Interacción de la maestra con los niños y el lugar del niño en la experiencia». Aquí, se parte de las expresiones empleadas por las profesoras en sus análisis compartidos durante las sesiones semanales de reflexión, pero, posteriormente, gracias al uso de reglas de inclusión y al proceso de comparación constante, se codifican analíticamente como «Rol del profesor» y «Rol del niño».

Una vez codificadas las transcripciones, y registradas en la tabla, se pasa a otro proceso que implica revisar y analizar en realidad cuál temática es una categoría y cuál una subcategoría, y determinar si todas son necesarias, porque inicialmente pueden ser demasiadas. Se delimitan.

En este punto, todas las categorías deben estar explicadas, no analizadas. Esta explicación hace parte de la casilla 3 de la tabla de codificación temática. En esta se

registran las notas sobre la categoría, se describe qué pasó en ese ciclo en particular, en esa secuencia didáctica y con esa profesora en específico, con base en los segmentos o unidades de análisis seleccionadas. De esta manera, cada categoría por profesora presenta una explicación de lo que ocurrió con respecto a ella en cada uno de los tres ciclos. Como producto del proceso de codificación temática se obtiene el sistema de categorías y subcategorías del estudio que se presenta en la tabla 8.

Posteriormente, se da paso al proceso de orden analítico que consiste en organizar los textos que resultan de la codificación temática, ya descrita. Se clasifican en tablas de comparación cronológica, una por cada categoría y por cada profesora, pues el propósito analítico es reconocer, a través del tiempo, cómo es la dinámica de la investigación con base en los objetivos, visualizar cómo se van configurando los niveles de relación entre las categorías y, así, comparar y poner en evidencia los posibles cambios entre un ciclo y otro (Gibbs, 2007, p. 73).

Finalmente, dado que este es un estudio de análisis comparativo entre ciclos de carácter longitudinal, recuperar el texto, a partir de las categorías, ayuda a desarrollar un análisis, a descubrir una conexión más profunda y analítica en relación con la reflexión de ambas profesoras acerca de sus intervenciones en cada uno de los ciclos, y a explicar cómo cambia o varía una idea temática categorizada a lo largo de los tres ciclos durante un año.

Definición de categorías y subcategorías teóricas y emergentes para este estudio.

Las definiciones de las categorías y de las subcategorías que aquí aparecen se toman del marco teórico de este estudio y como resultado del proceso de categorización que se explica en los puntos anteriores.

Tabla 7

Definición de categorías y de subcategorías

Definición de categorías y de subcategorías	
Categoría	
Oralidad Garton y Pratt (1991), Tough (1989; 1996), Garton (1994), Tusón (1994), Cestero (1998), Del Río (1998), Núñez (2003), Camps (2005), Grau y Vilá (2005), Lomas (2006), Ruiz (2010), Ríos (2010), Calsamiglia y Tusón (2015) y Jaimes (2008).	Desde la perspectiva discursiva y sociocultural del lenguaje, a partir de la que se elabora esta investigación, la oralidad se concibe como un sistema que involucra tanto el hablar, como el escuchar. Es un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural. Como plantea Cestero (1998), únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos emitidos (verbales y no verbales), se encuentra el contenido o el sentido de cada enunciado. De esta forma, la oralidad se caracteriza por ser multidimensional y multicanal (Tusón, 1994), lo que permite reconocer los gestos, los movimientos, las acciones y el énfasis tonal como aspectos transversales en los usos orales que asumen los niños y las profesoras en situaciones comunicativas. Además, la escucha hace parte de los procesos de comprensión que, progresivamente, les permite apropiarse roles de hablante y de escucha en el reconocimiento de los otros, en la paulatina conquista de la palabra, porque «los seres humanos nos comunicamos con palabras y también con el gesto, la mirada, la distancia corporal y otras formas sutiles de transmitir significados. De hecho, todas ellas interactúan cuando nos comunicamos con alguien, en especial cuando lo hacemos cara a cara» (Ruiz, 2010, p. 129).
Subcategorías	
Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad Núñez (2003), Grau y Vilá (2005), Calsamiglia y Tusón (2015).	Los elementos paralingüísticos, como el timbre de la voz, el tono y la inflexión, el volumen, el ritmo, los silencios y algunas reacciones fisiológicas o emocionales producen sonidos que contienen ciertos componentes inferenciales comunicativos que pueden variar según la cultura. Se trata de signos sonoros, emitidos consciente o inconscientemente. Según Grau y Vilá (2005), el uso de los elementos prosódicos y no verbales se determina por el propósito del intercambio verbal oral, por los interlocutores, por el tema, por el contexto y, en general, por la capacidad para adecuarse a la situación comunicativa. Así, los elementos no verbales de la oralidad se refieren a «elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo» (Calsamiglia y Tusón, 2015).
Funciones del lenguaje (comunicativa, cognitiva y estética) Halliday (2013), Baena (1996), Rodríguez (2002), Núñez (2003) y Lomas (2006).	Se reconoce que el lenguaje se encuentra presente en la vida del hombre no solo para llevar a cabo interacciones comunicativas (función comunicativa), sino para interpretar, significar, y representar el mundo (función cognitiva) y para transformarlo a través de su uso estético y recreativo (función estética).
Géneros discursivos Bajtín (1985), Bojacá (2002), Núñez (2003), Sánchez (2005; 2009), Jaimes (2008), Tusón (2015), Calsamiglia y Tusón (2015).	Se caracterizan por la relación que guardan con aquello que hacemos con el lenguaje y por la variedad de prácticas que desarrollamos según los contextos, como señalar, describir, ordenar, justificar, explicar, convencer, etc. Así, los diferentes géneros se definen de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> • Narración: relatar hechos reales o imaginarios. • Descripción: presentar características de seres, objetos, lugares o fenómenos. • Explicación: indicar la causa de un estado o la manera como se lleva a cabo una acción o proceso. Comprender el porqué o el cómo de determinados hechos. • Diálogo: protogénero que permite la interacción entre dos personas que, de manera alternada, manifiestan sus ideas, deseos, afectos, conocimientos e intereses sobre la base de intervenciones sucesivas.
Categoría	
Andamiaje Bruner (2001), Garton (1994) y Bojacá (2002).	Proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje a través de pequeños pasos comprensibles hacia la consecución de una meta y que apoya, progresivamente, un adulto o un par más capaz.
Subcategorías	
Préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro	Se refiere al papel que cumple el maestro en el desarrollo y en el enriquecimiento de la oralidad, con el fin de «ayudar a crear las condiciones sociales que llevan al uso y al desarrollo del lenguaje» (Garton, 1994, p. 53).

Silvestri y Blanck (1993) y Garton (1994).	La posibilidad de la profesora de interpretar lo que les sucede a los niños y las niñas, y de poner en palabras las emociones y los sentimientos que estos le comparten a través del gesto y de las onomatopeyas favorece el uso de géneros discursivos al contarles qué va a suceder, describir lo que está pasando, alentar a que formulen sus preguntas y sentimientos, a propiciar diálogos y conversaciones entre ellos, y a dar la oportunidad de construir sus propias explicaciones y narraciones.
La pregunta Splitter y Sharp (1995), y Morales y Bojacá (2002.)	Se reconocen como «la ayuda más importante pues contribuyen a que los aprendices encuentren respuestas que no hubieran logrado elaborar» (Morales y Bojacá, 2002, p. 103). La pregunta tiene especial importancia como acción lingüística que regula la confrontación de puntos de vista en relación con la configuración de la intersubjetividad y favorece el desarrollo del conflicto sociocognitivo en tanto rompe con los modelos comunicativos clásicos de la escuela de carácter unidireccional, basados en las respuestas y en asumir que las preguntas solo son propias de quien no sabe. Además, actúa como generadora y organizadora de conocimiento y contribuye a establecer prioridades y a recapitular lo aprendido y promueve la imaginación, como los juegos de lenguaje que se basan en las múltiples posibilidades de construir sentido. Las preguntas de carácter cerrado son la preguntas corrientes (PCs) y las preguntas retóricas (PRs) por cuanto invitan al cierre de la interacción por medio de una respuesta que ya se conocía por parte de quien las formula. Es, además, correcta y determinada. Por su parte, las preguntas de indagación (PI) o abiertas no tienen respuestas determinadas ni conocidas. En consecuencia, para que la pregunta se convierta en una acción lingüística que favorezca el desarrollo del lenguaje y de la lengua oral es fundamental que el adulto tenga conciencia de la intencionalidad de la interacción, del nivel evolutivo del niño y del apropiado uso alterno de las preguntas cerradas y abiertas.
La expansión semántica Morales y Bojacá (2002).	Para quienes empiezan a conquistar la palabra, el que aún utilicen frases cortas abre la posibilidad al maestro para retomarlas y ampliarlas, y permitirle así al niño reconocer un marco de referencia, un puente que le ayuda a denotar la riqueza de la oralidad en diferentes interacciones que se dan entre sujetos, base fundamental para las construcciones del sentido de aquello que se expresa.
La reformulación Morales y Bojacá (2002).	Es «un tipo de reelaboración del discurso» (Morales y Bojacá, 2002, p. 103) en el que el maestro invita, a través de sus enunciados, a que el niño explique, aclare, explique o justifique lo expuesto a nivel oral, dando así un vuelco a lo dicho y organizándolo para dar sentido a sus construcciones. Le permitirá al niño ver en él un marco de referencia lingüístico para la ampliación de su saber en torno al campo de la oralidad y por otro lado, reelaborar lo enunciado y organizar de nuevo lo expuesto con el propósito de comprender e ir afianzando al aspecto sintáctico del lenguaje.
Formatos -Saludo / -Bienvenida Bruner (2001), Garton (1994) y Bojacá (2002).	Formatos o estructuras de atención conjunta y de acción recíproca en las que la profesora ajusta su actuación lingüística a las capacidades y aptitudes del niño para facilitarle el aprendizaje del lenguaje. Estos formatos son denominados por Bruner «andamiajes» que, en la medida en que se configuran a partir de rutinas, presentan, como característica, la predictibilidad que favorece la adquisición del lenguaje. Estos proporcionan, en el discurso, el microcosmos necesario para que el niño pueda señalar intenciones, actuar indicadoramente y luego intralingüísticamente. Todo esto se da en el marco de las interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse fácilmente en las funciones y en las formas del lenguaje. En un principio, el formato está bajo el control del adulto; luego este se hace cada vez más simétrico y el niño puede iniciarlo también.
La conversación Bruner (1994) y Calsamiglia y Tusón (2015).	En la constitución de la oralidad, se ha denotado cómo la conversación se posiciona como andamiaje a través del que se pone en juego el lenguaje y se potencia la oralidad. Así, según Bruner (1994), entrar en el lenguaje es entrar en la conversación que requiere que ambos miembros de un diálogo estén dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. Es un protogénero que permite, como acción primaria y universal, la realización de esta modalidad del lenguaje entendiendo por conversación «la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 32). Es un marco de referencia para poner en acción la palabra, un espacio comunicativo en el que se propicia el diálogo con otros y se producen intercambios, se establecen roles, se aprende el significado de lo que implica tener coherencia al hablar y crear acuerdos al participar, porque, si bien se mueve en lo imprevisto, tiene parámetros para su funcionamiento. En la conversación se da el escenario comunicativo en el que los niños tienen la oportunidad de ir construyendo nociones, como la toma de turnos, y en el que aprenden lo fundamental a la hora de conversar con otros sujetos. Así se favorece la construcción de la otredad.
Categoría	
Perspectivas pedagógicas Pozo (1994), Garton y Pratt (1991), Garton	Hacen referencia al modelo pedagógico que sustenta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y se visibiliza a través de la perspectiva que soporta el rol del maestro y del niño en la interacción y,

(1994), Bruner (1991), Jolibert (1999), Lerner (2001), Camps (2004), Jaimes (2008), y Lomas (2006).	por lo tanto, los principios de enseñanza y de aprendizaje que subyacen de acuerdo con la perspectiva tradicional, constructivista o interaccionista.
Subcategorías	
Perspectiva tradicional Bruner (1994), Pozo (1994), Garton y Pratt (1991), Garton (1994), Jolibert (1999), Lerner (2001), Camps (2004), Jaimes (2008) y Lomas (2006).	<p>Rol del maestro. El maestro es el modelo ideal de habla y de refuerzo. Inicia y concluye todas las interacciones, determina los universos discursivos, asume la estrategia, casi siempre de pregunta-respuesta y de evaluación, y aprueba o desaprueba los resultados. Sus prácticas se caracterizan por la permanente corrección gramatical de lo que el niño dice en términos de los cánones establecidos por la norma lingüística a la que este debe acceder. Esta se representa a través del modelo expuesto por el maestro, a quien deber imitar.</p> <p>Rol del niño. Es pasivo; es un receptor de la estimulación ambiental y del refuerzo. Se busca que imite el modelo del adulto.</p> <p>La interacción. Se privilegia una perspectiva unidireccional de la comunicación.</p>
Perspectiva constructivista Bruner (1994), Pozo (1994), Garton y Pratt (1991), Garton (1994), Bruner (1991), Jolibert (1999), Lerner (2001), Camps (2004), Jaimes (2008) y Lomas (2006).	<p>Rol del maestro. Este presenta situaciones problematizadoras para que el niño acceda, de manera significativa, a la construcción de sentido y para que reflexione sobre la lengua.</p> <p>Rol del niño. Es activo en tanto ya no aborda el aprendizaje a partir de procesos de mecanización y de memorización de las reglas gramaticales. Tiene una predisposición innata para actuar sobre el <i>input</i> lingüístico pues trata, activamente, de dar sentido al lenguaje y de derivar reglas a partir de este: «el niño produce lenguaje gramatical, evidencia de su conocimiento de la gramática del lenguaje» (Garton y Pratt, 1994, p. 38). En consecuencia, desde esta perspectiva generativista, el proceso de adquisición es una cuestión de lógica, de análisis. El niño que construye su lengua no opera por imitación del modelo del adulto, sino por elaboración de hipótesis sobre la adecuación de medios y fines.</p> <p>La interacción. Es de carácter bidireccional.</p>
Perspectiva interaccionista Vigotsky (2000), Bruner (1994), Pozo (1994), Garton y Pratt (1991), Garton (1994), Bruner (1991), Jolibert (1999), Lerner (2001), Camps (2004), Jaimes (2008) y Lomas (2006).	<p>Rol del maestro. De andamiaje; ayuda a asegurar la continuidad de la comunicación prelingüística a la lingüística. A diferencia de la perspectiva anterior, la idea en este enfoque no es que haya un modelaje o un alto nivel de <i>input</i> para que el niño apropie el lenguaje; lo principal es el tipo de ayuda, de acompañamiento, que sea una estructura altamente interactiva, con un sistema de apoyo que le permita predecir lo que pasa e ir asegurándose de ello. De esta manera, el andamiaje promueve la ayuda en el marco de pequeños retos y la autonomía por parte del niño. Requiere que el adulto sea un compañero transigente dispuesto a negociar con el niño. Probablemente, la negociación tiene menos que ver con la sintaxis y algo más que ver con el campo semántico del léxico del niño. Tiene, además, mucha relación con ayudar a establecer de manera clara los propósitos y lograr su expresión, lo que responde a las condiciones y los requerimientos de la «comunidad hablante», es decir, la cultura (Bruner, 1994, p. 40).</p> <p>Rol del niño. Es activo en tanto aprende a usar el lenguaje, en lugar de aprender el lenguaje <i>per se</i>, dado que «parece muy improbable que los niños aprendan gramática por el placer de aprenderla. Su dominio parece siempre un factor instrumental para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque solo sea atribuir significado a algo» (Bruner, 1994, p. 20).</p> <p>La interacción. Es bidireccional y contextualizada, y la ayuda del otro y la incidencia de la cultura son fundamentales. Para aprender el(los) significado(s) ligado(s) a las palabras, el niño ha de entrar en interacción con un conversador que las use. Otra parte del aprendizaje de la comunicación supone aprender cuándo y dónde usar esos significados convencionales, y en qué situaciones sociales son consideradas apropiadas o inapropiadas ciertas palabras. Los niños deben aprender a reconocer los contextos de uso de la palabra. Una vez más, la interacción con una variedad de personas puede facilitar ese proceso, pues los matices de la comunicación guían los intentos del niño de seleccionar palabras y frases gramaticalmente correctas y socialmente apropiadas (Garton, 1994, p. 18).</p>
Categoría	
El juego Bruner (1991), Garton (1994) y Jaimes (2008).	El juego se establece como un medio de comunicación por excelencia con los niños y las niñas, como un andamiaje que tiene como rasgos el uso de enunciados, la organización de cada acto o hecho que se va a llevar a cabo, con un significado de acuerdo con la situación que se esté dando y con su carácter de protoconversación. Estas particularidades contribuyen, de manera significativa, a la construcción de la oralidad y de su función en los procesos de diálogo que se entablan con un otro. Se reconoce el juego como «la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto. Permite que se dé la primera oportunidad de ver que con palabras se consiguen cosas hechas».
Categoría	

<p>Intersubjetividad Rogoff (1993), Garton (1994), Bruner (1994) y Jaimes (2008).</p>	<p>La intersubjetividad es una construcción que posibilita la interacción entre sujetos; es «el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas» (Vygotsky, citado por Rogoff, 1993, p. 105). Es un intercambio lingüístico que abre las posibilidades a la consolidación de nuevos conocimientos o a ampliar los ya construidos enriqueciendo, así mismo, las formas por medio de las cuales se vienen comunicando, ya sea de la mirada al gesto o del gesto a la palabra. Es una intersubjetividad que, al propiciar una relación comunicativa entre los sujetos, permite darle sentido a lo que se enuncia del uno al otro. A partir de esta se genera un compartir de significados; ese es el caso de la relación que se instaura entre el niño y el adulto en la que este último «atribuye un significado a las expresiones faciales de los niños, a los movimientos de sus manos, a su modo de mirar, y atribuyen un significado social a las pautas de comportamiento infantil autónomo» (Rogoff, 1993, p. 108). El adulto, al poner en juego lo que lee e interpreta de lo enunciado por el niño, lo pone en un marco de referencia y abre la posibilidad de que este enriquezca el uso del lenguaje oral.</p>
<p>Subcategorías</p>	
<p>Rol de la profesora / participación guiada Rogoff, (1993), Garton (1994), Bruner (1994)</p>	<p>En el caso de los niños y niñas que están ingresando al mundo de la lengua oral, el otro se posiciona como parte fundamental en la comprensión de la intención y del uso de la lengua materna ya que, al tener mayor bagaje, le permitirá al más nuevo sumergirse en situaciones comunicativas para la construcción consciente del lenguaje y de sus intencionalidades. Se reconoce, en esta medida, cómo «con el apoyo del adulto, el uso que hace el niño de la referencia social le proporciona medios cada vez más avanzados para recoger información sobre las interpretaciones adultas de las situaciones nuevas» (Rogoff, 1993, p. 100). La palabra se posiciona como puente que permite la comprensión del niño de un nuevo aspecto y, con ello, ir reelaborando y complejizando el pensamiento y las maneras de comunicación. En la sensibilidad del adulto, a la hora de estructurar su contribución dentro de la corriente de situaciones en las que sea más fácil adecuar la atención y la comprensión del niño (Rogoff, 1993, p. 116), la palabra tiene una alta implicación en el papel que cumple ya que en los primeros años él es el que dispone las situaciones y las interacciones orales para que se establezca una atención conjunta que le permita al niño situarse en un momento específico, en un aquí y en un ahora.</p>
<p>Rol de la profesora / Principio de comprensión mutua Rogoff (1993) y Jaimes (2008).</p>	<p>Promover la intersubjetividad al reconocer las intencionalidades del «otro», la importancia de los turnos para intercambiar puntos de vista y la experiencia de principios básicos de convivencia, como la alteridad y la mutualidad, enmarcados en relaciones cooperativas que favorezcan la interiorización de normas y de condiciones de la vida social, y las redes comunicativas necesarias para objetivar realidades comunes. Implica una comprensión mutua.</p>
<p>Categoría</p>	
<p>Aprendizajes Vigotsky (2000), Bruner (1991; 2002), Schon (1992), Pozo (1994), Garton y Pratt (1991), Garton (1994), Del Río (1998), Jolibert (1999), Lerner (2001), Camps (2004; 2005), Lomas (2006), Perrenoud (2006), Marcelo (2008), Ríos (2010), Calsamiglia y Tusón (2015) y Jaimes (2008).</p>	<p>Tiene que ver con el balance de los procesos vividos a lo largo de tres ciclos por las profesoras, durante un año de duración del estudio. Se aborda a partir de los postulados teóricos que sustentan la investigación en el marco de una perspectiva discursiva y sociocultural del aprendizaje de la lengua y de la reflexión como posibilidad de transformación de los docentes.</p>
<p>Subcategorías</p>	
<p>Usos orales de los niños Tough (1989) y Splitter y Sharp (1995).</p>	<p>Reconocer el uso que hacen los niños del lenguaje «...permite a los profesores descubrir las habilidades lingüísticas que cada niño posee y determinar el tipo de ayuda que requiere...» (Tough, 1989) y, de esta forma, contribuir a su desarrollo integral, a una inserción sin rupturas en el escenario escolar y a promover el uso competente de su lengua materna.</p>
<p>Mentoría Mugny y Pérez (1988), Schon (1992), Bey y Holmes (1992), Vigotsky (2000), Tardif (2004), Stenhouse (2004), Perrenoud (2006), Marcelo (2008), Vezub (2011), Palacios (2014) y Freire (2007).</p>	<p>Es una propuesta de formación continua basada en la investigación-acción. Busca abordar, sistemáticamente, problemas y preguntas de las profesoras a partir del análisis de la práctica pedagógica. Se asume <i>in situ</i> una tarea o una acción educativa que implica procesos de planeación, ejecución, evaluación y análisis conjunto, con miras a favorecer la comprensión crítica sobre el qué, el para qué y el por qué de sus acciones pedagógicas, en este caso, en relación con la enseñanza de la lengua oral con niños menores de tres años. Es la posibilidad de trabajar, colaborativamente, con base en la confianza mutua, en el respeto y en los aportes del colectivo.</p>
<p>Categoría</p>	
<p>Competencias personales Korthagen (2010).</p>	<p>Con base en el modelo realista y holístico planteado por el holandés F. Korthagen (2010), se demuestra que gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes. Esto limita el valor de la teoría como base para la enseñanza. Korthagen enfatiza en la importancia de la reflexión al replantear el papel, a veces excesivamente central, de la teoría en la formación de los docentes, pues, según el teórico «necesitamos una perspectiva más holística</p>

	sobre los profesores y la enseñanza». Por esta razón, aporta unos niveles de reflexión con los que busca contribuir a la articulación entre la enseñanza de lo profesional y de lo personal.
Subcategorías	
Dificultades Cuestionamientos Tensiones (retos, emociones, necesidades de saber) Bruner (1991; 2002), Schon (1992), Camps (2004; 2005), Perrenoud (2006), Marcelo (2008), Ríos (2010), Korthagen (2010), Calsamiglia y Tusón (2015) y Jaimes (2008).	Se aborda desde los postulados teóricos que sustentan la investigación en el marco del paradigma del pensamiento del profesor a partir de la reflexión como posibilidad de transformación de los docentes.

Tabla 8
Sistema de categorías del estudio

Sistema de categorías					
Perspectivas pedagógicas	Andamiajes	Oralidad	Intersubjetividad	Aprendizajes	Competencias personales
Subcategorías					
Perspectiva tradicional Rol del maestro Rol del niño La interacción	Préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro	Componente Paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad.	Rol de la profesora / Principio de comprensión mutua	Usos orales de los niños Mentoría	Dificultades Cuestionamientos Tensiones Retos Emociones Necesidades de saber
Perspectiva constructivista Rol del maestro Rol del niño La interacción	La pregunta Abierta Cerrada La expansión semántica La reformulación	Funciones del lenguaje: comunicativa, estética y cognitiva	Rol de la profesora / participación guiada		
Perspectiva Interaccionista Rol del maestro Rol del niño La interacción	Formatos -Saludo -Bienvenida	Géneros discursivos: diálogo, narración, descripción, explicación			
La conversación					
El juego					

Capítulo 4. Análisis e interpretación de datos

4.1. Introducción

El interés de este capítulo está en identificar los andamiajes empleados por las profesoras, los cambios y la incidencia de la reflexión en las transformaciones alcanzadas, a lo largo de los tres ciclos, a partir del análisis longitudinal. En síntesis, se busca observar los datos en profundidad para poder extraer una serie de conclusiones de carácter interpretativo.

En ese sentido, este capítulo tiene dos apartados. El primero presenta el primer proceso de análisis de los datos, con base en la codificación temática, a lo largo de tres ciclos que se llevaron a cabo durante un año. El análisis se realiza con cada profesora (M2 y M3) a partir de las transcripciones de las sesiones semanales de reflexión compartida (tres por profesora; se analizan seis en total).

El segundo corresponde al segundo proceso de análisis con base en tablas de comparación cronológica. Este parte de los resultados del procedimiento de codificación temática que permite reconocer un solo sistema de categorías para el estudio.

4.2. Primer proceso de análisis de datos con base en la codificación temática

La configuración del sistema de categorías del estudio depende del análisis de codificación temática que se haga de los datos que surgen del proceso que experimentó cada profesora. Así, el interés de este primer momento del análisis es reconocer si este es un sistema de categorías por cada profesora o es uno solo para las dos.

4.2.1. M2

Primer ciclo: M2.

En este primer ciclo, los datos registrados en las tablas de codificación temática ponen en evidencia, como categorías, la oralidad, los andamiajes, la comunicación corporal, las perspectivas pedagógicas, la intersubjetividad, los aprendizajes y las dificultades; y, como subcategorías de la oralidad, el componente paralingüístico, las funciones del lenguaje, los géneros discursivos y la tipología textual.

Por otra parte, se identifican retos, miedos y necesidades de saber. Aparecen dos enunciados de carácter descriptivo, la interacción de la profesora con los niños y el lugar del niño en la experiencia.

El proceso de comparación constante muestra que las codificaciones que son de orden descriptivo, al ser analizadas a la luz del marco teórico del estudio, se modifican y pasan del nivel descriptivo a tener un carácter analítico, a ser subcategorías de la categoría analítica denominada «perspectivas pedagógicas». En concreto,

- La categoría «**Interacción de la profesora con los niños**» cambia su carácter descriptivo y pasa a redefinirse como subcategoría que se refiere al **rol del maestro**.
- La categoría «**El lugar del niño en la experiencia**» cambia su carácter descriptivo y pasa a redefinirse como subcategoría que se refiere al **rol del niño**.

Con respecto a las subcategorías analíticas —funciones del lenguaje, géneros discursivos (narración, descripción, explicación) y tipo de texto (noticia)—, inicialmente muy articuladas a la categoría «**Andamiajes**», al ser revisadas desde el marco teórico, se recategorizan y pasan a ser subcategorías de la categoría de «**Oralidad**».

Con respecto a los retos, miedos y necesidades de saber, al revisar las notas de las tablas de codificación temática y al analizar los niveles de conexión en una nueva lectura de los datos, es posible identificar que, así etiquetados, corresponden a los datos que parten del contexto, es decir, al nivel descriptivo del proceso de codificación y pasarían a ser subcategorías de la categoría denominada «**Dificultades**».

La «**Intersubjetividad**» surge como categoría que cobra gran importancia para M2 en respuesta a la necesidad de acercarse, con mayor rigurosidad, a los conflictos entre los niños, algunos con agresión física, y de trascender el foco del componente cognitivo.

Tabla 9

Sistema de categorías del primer ciclo de M2 según la codificación temática

Sistema de categorización primer ciclo de M2	
Categorías	Subcategorías
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad • Funciones del lenguaje (comunicativa, estética y cognitiva) • Géneros discursivos (narración, descripción, explicación, conversación) • Tipo de texto (noticia)
Andamiajes	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamo de la palabra de la profesora • La expansión semántica • La reformulación • La pregunta
Perspectivas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de enseñanza-aprendizaje que subyace a la secuencia didáctica (tradicional, constructivista, interaccionista) • Rol del profesor • Rol del niño • Estrategias pedagógicas
Aprendizajes	
Comunicación corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos y gestos
Intersubjetividad	
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Retos • Miedos • Necesidades de saber

Segundo ciclo: M2.

El proceso de codificación permite reconocer, en el segundo ciclo de M2, además de las categorías ya conocidas del ciclo anterior, se realizan algunos ajustes:

Con respecto a las subcategorías, surge una nueva en la categoría «**Oralidad**». Corresponde a los usos orales de los niños. Sin embargo, pasa a ser parte de la categoría «**Aprendizajes**» porque así la registra la profesora en los balances de ciclo. Otra subcategoría es el «Texto oral» y en ella se identifica la canción.

La categoría «**Andamiajes**» vincula, como subcategorías, el «Juego» y la «Conversación»; surge una subcategoría de «Formatos» (saludo, bienvenida).

Por otra parte, la subcategoría de la «Conversación» también hace parte de la categoría de «**Intersubjetividad**», porque cobra vital importancia para M2 no solamente desde los usos orales, sino, fundamentalmente, por la necesidad de abordar las situaciones de conflicto entre los niños. Esta es, entonces, una subcategoría de tres categorías por la posibilidad de configurar, a través de las asambleas, escenarios para promover la toma de turnos, la escucha, y para abordar la resolución de conflictos y potenciar la producción literaria a través de la construcción colectiva de historias.

En la categoría de «**Aprendizajes**» se incluyen, como subcategoría, las «Dificultades», pues se asumen los retos, los miedos y las necesidades de saber como puntos de partida de nuevos aprendizajes.

Finalmente, las reflexiones en torno a los aportes de la «Mentoría» se retoman como subcategoría en la categoría de «**Aprendizajes**».

A continuación, se presenta la tabla con el resultado del proceso de codificación del ciclo II de M2.

Tabla 10

Sistema de categorías del segundo ciclo de M2 según la codificación temática

Sistema de categorización segundo ciclo de M2	
Categorías	subcategorías
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Componente paralingüístico • Funciones del lenguaje (comunicativa estética y cognitiva) • Géneros discursivos <ul style="list-style-type: none"> - Narración - Descripción - Explicación - Conversación • Texto oral (canción)
Andamiajes	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamo de la palabra de la profesora • La expansión semántica • La reformulación • La pregunta abierta (por qué) / cerrada • Formatos (Saludo / bienvenida) • Juego • La conversación
Perspectivas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de enseñanza-aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Parte de conocimientos previos - Enseñanza a partir de la resolución de problemas - Exploración de materiales para la estructuración de hipótesis y preguntas • Estrategias pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> - Asambleas en las mañanas - La conversación como estrategia didáctica - Uso de formatos de bienvenida, saludo, explicación del trabajo que se va a desarrollar • Rol del profesor • Rol del niño
Comunicación corporal	Movimientos / gestos
Intersubjetividad	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de alteridad / mutualidad • La conversación
Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Usos orales de los niños • Mentoría • Dificultades <ul style="list-style-type: none"> Retos Miedos Necesidades de saber

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes producto del análisis de los registros en video de la segunda secuencia didáctica • Aprendizajes producto de la incidencia de la reflexión compartida en los encuentros semanales • Aprendizajes emergentes en el desarrollo mismo de los ciclos como
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tercer ciclo: M2.

Con respecto a la categoría de «**Oralidad**», una vez identificados los segmentos o unidades de análisis, se procede a revisar su pertinencia. Se encuentra que muchos de los que se seleccionaron inicialmente correspondían a la categoría de «**Intersubjetividad**» y que eran confusos, porque no correspondían precisamente a lo que M2, M3 y M1 habían planteado, como el sentido de la oralidad o de la escucha. Se decide reubicar algunas de las unidades de análisis y reducirlas para hacerlas más pertinentes. Con base en una nueva lectura de los datos en esta categoría, se identifican otros niveles de conexión que llevan a ajustar las subcategorías, específicamente las referidas a los componentes «Paralingüístico» y «Comunicación corporal». Con respecto a estas subcategorías, al retomar las elaboraciones del marco teórico, se identifica que lo que las profesoras comprenden por «Comunicación corporal» corresponde a «Elementos no verbales de la oralidad» y, en ese sentido, la categoría de «Comunicación corporal» desaparece y se ajusta la nominación de la subcategoría. De esta manera, resultan el «**componente paralingüístico**» y los «**elementos no verbales de la oralidad**».

Por otra parte, se omite la categoría teórica de tipos de texto y de textos orales, porque no representa un aporte importante a los objetivos de la investigación en la medida en que los datos son mínimos y casi inexistentes.

Finalmente, a partir de una nueva lectura de las categorías desde el marco teórico, surge la categoría «**Competencias personales**». Se reubican, como parte de esta, subcategorías como, «dificultades» que hace parte de las tensiones y «cuestionamientos» que desde el primer encuentro manifestaron las profesoras; así mismo, los retos que, en un momento, eran al tiempo tensiones, miedos y necesidades de saber.

Tabla 11

Sistema de categorías del tercer ciclo de M2 según la codificación temática

Sistema de categorización tercer ciclo de M2	
Categorías	Subcategorías
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad <ul style="list-style-type: none"> - Tonalidades de la voz - Gesto Uso de las manos Movimientos con la cabeza • Funciones del lenguaje (comunicativa, estética y cognitiva) • Géneros discursivos <ul style="list-style-type: none"> - Narración - Descripción - Explicación y - <u>Conversación</u>
Andamiajes	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamo de la palabra de la profesora • La expansión semántica • La reformulación • La pregunta abierta (por qué) / cerrada • Formatos (Saludo / bienvenida) • Juego
Perspectivas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de enseñanza-aprendizaje • Estrategias pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> - Asambleas La conversación como estrategia didáctica • Rol del profesor • Rol del niño

Intersubjetividad	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de alteridad / mutualidad • La conversación
Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes producto del análisis a los registros en video de la segunda secuencia didáctica • Aprendizajes producto de la incidencia de la reflexión compartida en los encuentros semanales • Aprendizajes emergentes en el desarrollo mismo de los ciclos • Mentoría • Usos orales de los niños
Competencias personales	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones / dificultades • Cuestionamientos • Retos • Miedos • Necesidades de saber

Para acceder a las tablas de codificación temática de M2, ver el Anexo C.

4.2.2. M3

Al analizar los datos de M3, se identifican, a lo largo del proceso, pocos puntos de diferencia con los procesos de categorización de M2. Esto lleva a pensar que los resultados del análisis de datos de M2 resultarán ser el mismos para M3. Sin embargo, también se encontraron aspectos particulares de M3, que se comparten a continuación.

Primer ciclo: M3.

En este primer ciclo de M3, los datos registrados en las tablas de codificación temática, inicialmente, permiten identificar cinco categorías.

La primera es la «**Oralidad**», con subcategorías como el componente paralingüístico y los elementos no verbales de la oralidad, con las funciones del lenguaje, los géneros discursivos (narración, explicación, descripción), los tipos de texto oral y los usos orales de los niños. La segunda es el «**Andamiaje**» con subcategorías como el préstamo de la palabra de la profesora, la pregunta, la expansión semántica y la reformulación. La tercera son las «**Perspectivas pedagógicas**», con subcategorías como el rol del profesor, el rol del niño y las estrategias pedagógicas. La cuarta y la quinta son los «**Aprendizajes**» y las «**Dificultades**» con subcategorías como tensiones y cuestionamientos, que recogen los retos, miedos, preocupaciones, necesidades de saber de las profesoras.

Posteriormente, el proceso de categorización revela que es difícil clasificar ciertas categorías como categorías en sí, o como subcategorías de otras, por ejemplo, la categoría «**Dificultades**». En un primer momento, se define como una categoría, pero luego se identifica que, en la medida en que hay dificultad, también se aprende. Se reubica, entonces, como subcategoría de los aprendizajes, pero, a partir de una nueva lectura de los textos explicativos de la categoría en correlación con otras, es posible reconocer que es parte del origen de la tensión en el proceso. De esta manera, se reagrupa en este campo de las tensiones, junto con los cuestionamientos que van apareciendo desde el primer encuentro semanal y las emociones que la profesora va expresando, como miedo, ansiedad, inseguridad, sorpresa y alegría, además de los retos. Se reestructuran las subcategorías que son, finalmente, las tensiones, dificultades y cuestionamientos. Estas, de acuerdo con el marco teórico, hacen parte de **la categoría «Competencias personales»**.

Por otra parte, el análisis pone de manifiesto que, además de las anteriores categorías, hay una que no se presenta en el primer ciclo de M3: «**la Intersubjetividad**».

Se retoman de nuevo los datos de la transcripción para validar el proceso. Se encuentra que M3 hace referencia al concepto «alteridad» en una sola oportunidad, sin mayores desarrollos. La profesora centra su atención en el componente cognitivo que, en esta investigación, no se aborda de manera sustancial, pues ya ha sido foco de otros estudios precedentes en este mismo contexto institucional y hay antecedentes investigativos globales, como se expuso en el planteamiento del problema. Esta categoría, en el primer ciclo, no hace parte de las necesidades de conocimiento de M3.

En cuanto a la categoría de «**Comunicación corporal**», se revisa en términos del contenido de las unidades de análisis con base en el marco teórico. Se tienen en cuenta las características comunicativas de los niños (el lenguaje en esta edad es de orden simpráxico, están en el paso del gesto a la palabra y se apoyan en el carácter deíctico del lenguaje no verbal). Además, el objeto del estudio (la oralidad) implica un acercamiento a la comunicación preverbal y verbal. La comunicación corporal infantil, si bien presenta una estrecha relación con el estudio, haría parte de otro campo, que no es del interés de esta investigación. En ese sentido, se reconoce que, lo que allí señalan las unidades de análisis son los elementos no verbales de la oralidad, como los categorizan Calsamiglia y Tusón (2015). En consecuencia, es más pertinente resignificar a partir de allí la categoría y ubicarla como subcategoría de al «oralidad» junto con el componente paralingüístico. La subcategoría, finalmente, se define como «**Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad**».

Tabla 12

Sistema de categorías del primer ciclo de M3 según la codificación temática

Sistema de categorización primer ciclo de M3	
Categorías	subcategorías
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad • Funciones del lenguaje (comunicativa estética y cognitiva) • Géneros discursivos <ul style="list-style-type: none"> - Narración - Diálogo - Descripción - Explicación • Texto oral (canción) • Usos orales de los niños
Andamiajes	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamo de la palabra de la profesora • La expansión semántica • La reformulación • La pregunta abierta (por qué) / cerrada
Perspectivas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de enseñanza-aprendizaje • Estrategias pedagógicas • Rol del profesor • Rol del niño
Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes producto del análisis de los registros en video de la segunda secuencia didáctica • Aprendizajes producto de la incidencia de la reflexión compartida en los encuentros semanales • Aprendizajes emergentes en el desarrollo mismo de los ciclos como
Competencias personales	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones / dificultades • Cuestionamientos • Retos • Miedos • Necesidades de saber

Segundo ciclo: M3.

En el segundo ciclo, la categoría «**Juego**» es muy importante para M3. La profesora destaca su función como puente entre el campo pedagógico y el discursivo. Posibilita el encuentro dialógico basado en un intercambio comunicativo equitativo y respetuoso. Pasa, entonces, de ser subcategoría del «**Andamiaje**» a ser también categoría transversal del proceso. Surge la categoría de «**Intersubjetividad**» con un nexo importante con la escucha y con el diálogo en la resolución de conflictos que se presentan con frecuencia entre los niños. En ese sentido, la conversación surge como subcategoría de las categorías «**Oralidad**», «**Andamiaje**» e «**Intersubjetividad**». En cuanto a la subcategoría «Usos orales de los niños», esta pasa a ser parte de la categoría «**Aprendizajes**», porque así la registra la profesora en los balances de ciclo.

Tabla 13

Sistema de categorías del segundo ciclo de M3 según la codificación temática

Sistema de categorización segundo ciclo de M3	
Categorías	Subcategorías
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad • Funciones del lenguaje (comunicativa estética y cognitiva) • Géneros discursivos <ul style="list-style-type: none"> - Narración - Descripción - Explicación - Conversación - Textos orales (canción, chiste)
Andamiajes	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamo de la palabra de la profesora • La expansión semántica • La reformulación • La pregunta abierta (por qué) / cerrada • La conversación • El juego

Perspectivas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de enseñanza-aprendizaje • Estrategias pedagógicas • Rol del profesor • Rol del niño
Intersubjetividad	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de alteridad / mutualidad • La conversación
Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Usos orales de los niños • Aprendizajes producto del análisis de los registros en vídeo de la segunda secuencia didáctica • Aprendizajes producto de la incidencia de la reflexión compartida en los encuentros semanales • Aprendizajes emergentes en el desarrollo mismo de los ciclos como
Competencias personales	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones / dificultades • Cuestionamientos • Retos • Miedos • Necesidades de saber

Tercer ciclo: M3.

En el tercer ciclo al codificar los datos surge la categoría de «**Mentoría**», que recoge las reflexiones acerca del trabajo con los pares y del proceso de formación permanente. No obstante, al volver a leer los niveles de conexión y su presencia y el nivel de generalidad en el análisis de los datos, se decide clasificarla como subcategoría de los «**Aprendizajes**».

Otra categoría que aparece es la «**Reflexión**» y, al revisar las notas que dan cuenta de sus características y los nexos con otras categorías, se identifica que su sentido muestra balances y conclusiones del proceso. Se infiere que a ello llevará la categoría de «**Aprendizaje**» y, que junto con la subcategoría de mentoría, son las que más la retoman.

En esa medida, se decide omitirla y pasará a ser parte de los análisis y de las conclusiones del estudio.

En este punto del proceso de categorización, se aclara que, para este estudio, una categoría se configura en la medida en que presente insumos suficientes para realizar un aporte a los objetivos de la investigación. Si solo se aborda en el tercer ciclo y los aportes son mínimos, la categoría que se omite, como es el caso de los tipos de texto. De esta forma, se vuelven a ajustar las categorías de acuerdo con el proceso de M3 y se conservan las que en realidad pueden aportar, longitudinalmente, al estudio.

A continuación, se presenta, en la tabla 14, el sistema de categorías que surge a lo largo de los tres ciclos del análisis de los datos de M3, con base en la codificación temática.

Tabla 14

Sistema de categorías de M3 con base en la codificación temática

Sistema de categorías M3					
Categorías					
Oralidad	Andamiajes	Perspectivas pedagógicas	Intersubjetividad	Aprendizajes	Competencias personales
Subcategorías					
Componente Paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad Funciones del lenguaje Comunicativa, estética y cognitiva Géneros discursivos Narración, Descripción, Explicación Conversación	Préstamo de conciencia a través de la palabra del profesor La pregunta -abiertas -cerradas La expansión semántica La reformulación La conversación	Perspectiva de enseñanza/ aprendizaje que subyace a la secuencia didáctica Rol del profesor Rol del niño	Principio de alteridad / mutualidad La conversación	Usos orales de los niños - Repetición literal - Pregunta - Onomatopeya - Recapitulaciones - Aproximación narrativa Mentorazgo	Tensiones Dificultades Cuestionamientos Retos Emociones Necesidades de saber
El juego					

Para acceder a las tablas de codificación temática de M3, ver Anexo D.

4.2.3. Sistema de categorías del estudio

A partir del análisis de codificación temática, fue posible reconocer que las profesoras comparten la mayoría de las categorías, aunque no se presenten en el mismo ciclo. Esto, gracias a la jerarquización de las categorías y a la agrupación o a la reagrupación de estas o de las subcategorías con las que se busca un nivel de especificidad mayor en la categorización. De esta manera, se identifica un solo sistema de categorías para el estudio que se presenta a continuación, en la tabla 15.

Tabla 15

Sistema de categorías del estudio

Sistema de Categorías del estudio					
Categorías					
Oralidad	Andamiajes	Perspectivas pedagógicas	Intersubjetividad	Aprendizajes	Competencias personales
Subcategorías					
Componente Paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad. Tonalidades de la voz Gesto Uso de las manos Funciones del lenguaje Comunicativa, estética y cognitiva Géneros discursivos Narración, Descripción, Explicación	Préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro La pregunta Abierta Cerrada La expansión semántica La reformulación Formatos -Saludo / -Bienvenida	Perspectiva tradicional Rol del maestro Rol del niño La interacción Perspectiva constructivista Rol del maestro Rol del niño La interacción Perspectiva Interaccionista Rol del maestro Rol del niño La interacción	Principio de alteridad Rol de la profesora / Principio de mutualidad Participación guiada	Usos orales de los niños Repetición literal -Pregunta -Onomatopeya - Recapitulaciones -Aproximación narrativa Mentorazgo	Dificultades Cuestionamientos -Retos -Tensiones -Emociones -Necesidades de saber
La conversación					
El juego					

4.3. Segundo proceso de análisis con base en tablas de comparación cronológica

El segundo proceso de análisis se desarrolla, al igual que el primero, profesora por profesora. En este apartado, se usan tablas de comparación cronológica que, con base en el proceso de codificación temática, ya cuentan con la definición del sistema de categorías del estudio.

En este segundo momento del proceso se busca, a partir de un procedimiento analítico de orden comparativo, reconocer, a través del tiempo, los aprendizajes y poner de manifiesto cómo se van configurando los niveles de relación entre las categorías para comparar los cambios entre un ciclo y otro. De esta manera se llegará a los resultados de la investigación.

A continuación, para cada categoría analizada, se presentan tablas de comparación cronológica con las subcategorías correspondientes y con las unidades de análisis a lo largo de los tres ciclos. El número de tablas por categoría varía de acuerdo con el número de subcategorías que den cuenta de cada una de ellas. En total, se analizan seis categorías: oralidad, andamiajes, perspectivas pedagógicas, intersubjetividad, aprendizajes y competencias personales.

Debajo de las tablas aparece el texto que presenta el análisis longitudinal con base en las unidades de análisis por cada categoría. El propósito es descubrir una conexión más profunda y analítica en relación con lo que cada profesora va reflexionando acerca de sus intervenciones en cada uno de los ciclos y explicar cómo cambia o varía una idea temática categorizada a lo largo de los tres ciclos, durante un año.

4.3.1. M2

Categoría «Oralidad»: M2**Tabla 16***De comparación cronológica: M2. Categoría «Oralidad»*

Tabla de comparación cronológica / M2	
CICLOS	Categoría Oralidad Subcategoría: componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad
Ciclo I	<p>Se marca lo que la profesora plantea consciente e intencionalmente sobre oralidad / escucha resaltando en negrita el nombre de la categoría y de la subcategoría para poder clasificar los datos.</p> <p>De esta manera, en relación con la categoría de oralidad, puesto que la escucha se ubica como uno de sus componentes, haría parte de esta en calidad de subcategoría.</p> <p>Una vez identificados los segmentos, se procede a revisar su pertinencia y se encuentra que muchos de los segmentos seleccionados inicialmente correspondían, en realidad, a la categoría emergente de intersubjetividad y que se confundían porque no eran lo que M2, M3 y M1 habían planteado, explícitamente, como el sentido de la oralidad o de la escucha. Entonces, se decide reubicar algunos de los segmentos y reducir las unidades de análisis para ubicar las más pertinentes.</p> <p>El siguiente proceso metacognitivo lleva a identificar que hay unas afirmaciones de M2 que corresponden a cómo asumía la oralidad durante su formación profesional y otras al desarrollo profesional.</p> <p>En este sentido, M2 asume la oralidad, inicialmente, a partir de lo que significó en sus propios procesos de aprendizaje durante la formación profesional, es decir, como posibilidad de expresarse, de desenvolverse en diferentes contextos comunicativos. Además, «ayuda a reflexionar sobre las actitudes y acciones propias» en la construcción de los límites, como una modalidad del lenguaje que se configura por dos «procesos»: el habla y la escucha. Estos, a su vez, se «enriquecen» de los gestos y los tonos de voz. M2 también hace explícita una relación entre la concepción de niño y niña y los procesos orales; parte de una perspectiva que asume a los primeros como «sujetos capaces de construir conocimientos desde sus edades más tempranas», pero que ella misma aclara que no se correspondía con las implicaciones pedagógicas para su acompañamiento en tanto consideraba que «en el momento de pensar la oralidad no era posible viabilizar acompañamientos con los bebés» y manifiesta que, en ese sentido,</p> <p style="padding-left: 40px;">108. los bebés / es decir I para nosotras no existía conciencia sobre la pertinencia 109. por abordar desarrollos intencionados pedagógicamente en relación con la</p> <p>Es una tensión que la misma M2 se plantea sobre cómo asumía, en un primer momento, la oralidad y cierra su reflexión afirmando:</p> <p style="padding-left: 40px;">110. oralidad / con aquellos quienes aún no hablan / evidenciando incoherencia 111. entre el decir y el hacer / y un desconocimiento por lo que implica la oralidad y 112. su función en el aprendizaje de la lengua materna / pero [...] / aparece la</p> <p>Ya en el desarrollo profesional, M2 asume la oralidad como un reto en tanto considera que requiere de:</p> <p style="padding-left: 40px;">131. seguridad / me ha retado ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las 132. intervenciones sino en todos los momentos / y me remito a ese saber de la</p>

	<p>Y por ello, se plantea unos interrogantes que busca aclarar a través de este proceso investigativo. Estos son: ¿Qué hacer? ¿Cómo hablarles? Cómo apoyarse en la oralidad para la resolución de tensiones que llevan a los niños a comunicarse a través del llanto? Asume la escucha como:</p> <p>362.posibilitan la participación del grupo / En relación a la escucha / como proceso de 363.comprensión / fue evidente en las intervenciones que los niños realizaban / en donde la 364.palabra de la maestra era comprendida y suscitaba distintas intervenciones por parte de 365.los niños / La pregunta fue utilizada como una estrategia discursiva por parte de la</p> <p>Por su parte, M3 plantea que, en relación con la secuencia didáctica desarrollada, M2 muestra una tensión al no hacer acompañamiento de los niños que aún «no hacen tanta oralidad». «Fue una tensión / dejó por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan» (líneas 213/214).</p> <p>213.oralidad y ella se centró en los de la otra Maestra y dejó fuera a los que no lo hacían / Fue 214.una tensión / dejó por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan y que no</p> <p>lo cual se corrobora con la reflexión de M2. Reconoce que así ocurrió:</p> <p>366.M2 / Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un préstamo de la palabra más 367.potente con mi grupo que aún no verbaliza / me doy cuenta de la construcción que debo 368.hacer al estar con el otro grupo / la tensión más fuerte y que he notado en mis prácticas es</p> <p>Y explicita lo que para ella es su mayor tensión, su mayor reto en este proceso: promover el uso de la oralidad en esta población infantil</p> <p>369.que se dispersen / tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo/</p> <p>Por su parte, M1 plantea que la oralidad que más prevalece en la interacción es la de M2 (líneas 303/304, 315/316, 323/324)</p> <p>303.Cuando narran sobre las noticias indagadas / Pero realmente la oralidad que prevalece es 304.la de la maestra y en ese sentido el préstamo de la palabra es de alto impacto a través de</p> <p>315.alrededor del problema presentado / por otra parte / no se promovió la oralidad de los 316.niños / la palabra de la maestra es la que prima / Propiciar un espacio de exploración / en</p> <p>323.seguramente son necesarios muchos más / porque la oralidad que prevaleció fue la 324.propia a pesar de ser niños / que ya hablan y estructuran como Flora / Hay un manejo del</p> <p>La profesora es quien, con sus preguntas, reformulaciones, expansiones semánticas, recapitulaciones y narraciones, contribuye a aclarar los significados que se abordan. M1 identifica que M2 promueve la oralidad en los niños cuando les pide que expliquen y narren sus indagaciones.</p>
Ciclo II	<p>Se marca lo que M2, M3 y M1 plantean consciente e intencionalmente sobre la oralidad y la escucha.</p> <p>Para M2, la oralidad está relacionada con la posibilidad de conversar,</p> <p>17. explicación en sus elecciones / pero en la culminación de la experiencia M2 limita un poco las 18. búsquedas de los niños alrededor de su oralidad en su intento por narrar / ello debido a la 19. precariedad del tiempo / M2 utiliza una silla para tener mayor visibilidad de los niños, además de</p> <p>También, desde su rol, usa la pregunta para guiar diálogos. Así, según M2,</p> <p>532.desarrollos orales en el interés por participar de la experiencia / La oralidad en esta intervención/ 533.promovió preguntas que suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los 534.diálogos en el transcurso de la experiencia / de manera que los niños lograron significar a partir de</p>

En el apartado donde presenta sus reflexiones sobre los aprendizajes logrados, M2 enuncia hallazgos producto de este proceso de reflexión sobre su práctica y expresa en dos de ellos una relación explícita con la oralidad. Uno es con respecto a la conversación

- 662.conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto
- 663.la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños
- 664.logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación

Otro es «desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que les genera interés y que los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares» (líneas 676-679)

- 676.acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que
- 677.posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en
- 678.relación a aquello que están disfrutando / que les genera interés y que los motiva a
- 679.intervenir desde su procesos orales particulares / agregado a ello / se ubica la narración

Y, finalmente, M2 presenta una reflexión que vincula los dos aspectos anteriores con la categoría de «intersubjetividad» al identificar

- 684.de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en
- 685.relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma/
- 686.pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra / los han llevado
- 687.progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia
- 688.desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su
- 689.propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el
- 690.reconocimiento de la otredad en el que se encuentran/

En relación con la escucha, M2 explicita claramente en sus reflexiones que

- 547.motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta
- 548.intervención en el énfasis que hace la maestra en la toma de turnos, en donde hace conciencia de
- 549.esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia / así como asumirla como un
- 550.proceso de comprensión para dar continuidad a la narración / La pregunta fue utilizada como una

También se identifica cómo M2 asume, en las reflexiones, la oralidad desde su proceso de formación profesional, como

- 605.oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes/
- 606.evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo
- 607.mi práctica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su
- 608.saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal
- 609.por la cual he transitado este camino / pues los encuentros semanales de reflexión compartida

[...] definiéndola como

- 615.construcciones e intercambio de saberes / ha sido una nueva forma de resignificar la
- 616.oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que
- 617.permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que

En relación con los pares, al analizar la segunda secuencia didáctica de M2, para M3, la oralidad se promueve a partir del relato que hacen los niños para la construcción de una historia con base en la observación de imágenes y de las ampliaciones orales que M2 realiza al retomar lo que estos van aportando, con lo cual, según afirma, M2 enriquece los marcos de referencia que tienen los niños del grupo Aventureros I.

- 137.M3 [ehhh] [se retoma la lectura del análisis escrito] se hacen andamiajes a partir del préstamo de

	<p>138.palabra / donde la maestra hace ampliaciones semánticas / para enriquecer lo que de manera 139.oral se expone por parte de los niños / hipótesis que son enriquecidas desde la oralidad de la 140.maestra \ / [comenta el análisis escrito] / entonces como ella va:: / ampliando esos referentes que 141.ellos enuncian \ / como tú / enriqueces pues su marco de referencia / que:: / parten de una cosa y 142.tu la expandes / enriqueciendo pues así también / la oralidad / y el sentido pues también / de / de</p> <p>Esta también se asume a partir de las posibilidades que se abren al usarla por parte de M2 en términos de convivencia y de configuración de la intersubjetividad, y plantea</p> <p>155.M3 entonces eso me pareció allí muy potente / [retoma la lectura del análisis escrito] entonces a 156.partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro \ / 157.reconociendo que:: / reconocimiento que:: / ¡ahy! p / no sé qué quería decir p \ / lo que / para 158.cumplir lo que se pacta / y tener así mismo que todos tuvieran las mismas oportunidades \ / 159.[comenta el análisis escrito] / entonces como que tú:: / también lo hiciste manifiesto allí de:: / 160.vamos a hacer un acuerdo / nos vamos a sentar / vamos a respetar / y pues esto también // das 161.como otro sentido a la oralidad // de poder a través de ella / llegar a acuerdos / y:: / pues hacer</p> <p>En este sentido, M1 corrobora el análisis de M3 y agrega cómo M2, en estas situaciones comunicativas, con sus preguntas, promueve el uso de la oralidad por parte de los niños al pedirles que expliquen y narren</p> <p>288.M1 ahí sí los niños pasan de una y dos palabras / y hablan entre ellos / y empiezan como a 289.moverse mucho más esa posibilidad de la oralidad / [ehhh] / [se retoma la lectura el análisis]</p> <p>295.[comenta lo leído] esa es una de las preguntas I / que:: / [ehhh] / potencia la oralidad porque los 296.hace como dar explicaciones / y empiezan ellos a intentar mirar cómo contestan /</p>
Ciclo III	<p>Se marca lo que M2, M3 y M1 mencionan explícitamente en relación con la oralidad / la escucha.</p> <p>M2</p> <p>Sobre el análisis que se hace a esta tercera secuencia didáctica en relación con la oralidad, M2 comparte en los encuentros semanales reflexiones en relación con los usos orales de los niños que ha identificado, así como lo que lleva a cabo con su oralidad para favorecerlos.</p> <p>Según M2, sus intervenciones se caracterizan por</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ven dentro de la caja en el cuento / acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que 2. permitan ampliar estos referentes / además / la maestra utiliza la pregunta abierta como parte 3. fundamental de la experiencia / pues desde allí promueve búsquedas orales en los niños en torno 4. a la ampliación de referencia y creación de inferencias / además de acercar a los niños a la 5. posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para aproximar a los 6. niños a otro tipo de preguntas que los acerquen a procesos de explicación / <p>Con respecto a los usos orales que identifica en su grupo de niños, M2 enuncia el uso de la pregunta por parte de los niños como forma de apropiar las elaboraciones orales y para proponer soluciones. Cita el caso de Vicente:</p> <p>190.elaboraciones orales / es el caso de Vicente / quien utiliza su oralidad desde la pregunta para 191.proponer solución al no poder abrir el cuento / lo que la maestra valida repitiendo las afirmaciones</p> <p>Desde la acción y el gesto que acompaña la palabra como forma de descubrir algo nuevo, movilizar la experiencia del grupo y cita el caso de Gabriela:</p> <p>197.otro ejemplo es Gabriela / quien moviliza la experiencia desde los gestos de sorpresa que asume 198.al descubrir algo nuevo en el cuento / utiliza por tanto su oralidad desde la acción y el gesto que 199.acompaña la palabra como una forma de preguntarse lo que encuentra y suscitar expectativa en 200.el grupo / permitiendo que sus compañeros den respuesta a sus preguntas desde los saberes que</p>

Por otra parte, con respecto a la escucha, M2 plantea:

- 265.maestra detiene la lectura del cuento para hacer conciencia en los niños de la disposición de
- 266.cuerpo frente a los procesos de escucha / La maestra asume la palabra acompañada de la acción
- 267.de sentar a los niños para hacer conciencia de la importancia de escuchar a los otros / y
- 268.permitirles ver / la maestra utiliza diferentes tonos de voz en su intención de convocar al grupo /

También, M2, en el apartado que se refiere a sus aprendizajes, en este tercer ciclo, identifica dos hallazgos que evidencian cómo, a través de propuestas intencionadas, ella es capaz de promover el uso de la oralidad por parte de los niños con los que interactúa durante el desarrollo de esta investigación (Aventureros I). El primero de ellos menciona:

- 302.en primer lugar / la conversación como un espacio potente en torno a la escucha / en el cual
- 303.los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación

El segundo, al

- 308.parte de la propia / un segundo hallazgo / fundamental durante el proceso / fue reconocer el juego como
- 309.andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar,
- 310.de forma espontánea, alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos expresar
- 311.frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra es una mediadora en los
- 312.juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde el préstamo de
- 313.conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para
- 314.construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que
- 315.los motiva a intervenir desde sus procesos orales particulares / así / es relevante mencionar cómo

De forma explícita, en relación con la propia oralidad, enuncia, en el marco del proceso formativo de mentoría, cómo

- 293.construcciones e intercambio de saberes / ha sido una forma de resignificar la oralidad propia /
- 294.situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya
- 295.cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus
- 296.particularidades de su ser / y hacer con los niños / por lo anterior / durante los tres ciclos del

Todo los aprendizajes anteriores se convierten, para M2, en

- 299.oportunidad de concebir a los niños como sujetos partícipes activos de sus procesos / capaces
- 300.de hacer búsquedas en la adquisición de su oralidad / y a complejizarla desde el acompañamiento
- 301.permanente de la maestra / de esta forma / como hallazgos importantes / es posible situar

M3

En cuanto a las reflexiones de M3, ella considera que la intervención pedagógica de M2

- 39. observa por parte de los niños / se crea un buen escenario para el enriquecimiento de la oralidad
- 40. y con ella el de la escucha / permitiendo hacer intervenciones por parte de los niños / respetar la
- 41. palabra y el turno de cada uno de ellos a la hora de hablar / sobre los apoyos o estrategias

Y, al favorecer varios géneros discursivos,

- 82. géneros discursivos importantes para favorecer la oralidad / tal es
- 83. el caso de la narración / por medio de la cual se busca que los niños expongan lo que realizan /
- 84. sobre todo a la hora del juego donde se dan diálogos más espontáneos y naturales entre niños y
- 85. el adulto / pero así mismo se evidencia la descripción / que como su nombre lo indica / los niños
- 86. tienen la posibilidad de describir lo que ven / de manifestar a través de la palabra la lectura que
- 87. hacen de las imágenes / a través de ello el lenguaje cobra sentido para los niños / ya que es a
- 88. partir de este / que pueden exponer sus ideas / hacer una relación con los objetos del mundo / y
- 89. con los sujetos que habitan el mismo / de manifestar sus necesidades y poner sus puntos de vista
- 90. en relación con el préstamo de conciencia a través de su palabra para favorecer

De manera concreta, para M3, la oralidad, en la tercera secuencia didáctica de M2, se aborda a partir de varias situaciones comunicativas que esta promueve, como narrar un cuento

- 59. una de las niñas toma el cuento y empieza a narrar lo que aparece en sus páginas / recreando, a
- 60. través de su oralidad, lo que ve en las páginas del cuento / ya en relación con la oralidad

Al hacer lectura de imágenes, al participar de diálogos espontáneos,

- 87. hacen de las imágenes / a través de ello el lenguaje cobra sentido para los niños / ya que es a
- 88. partir de este / que pueden exponer sus ideas / hacer una relación con los objetos del mundo / y
- 89. con los sujetos que habitan el mismo / de manifestar sus necesidades y poner sus puntos de vista
- 90. en relación con el préstamo de conciencia a través de su palabra para favorecer
- 91. el enriquecimiento de la oralidad emplea la expansión semántica / ya que le permite retomar lo
- 92. expuesto por el niño para ampliarlo / dándole un marco desde el cual este pueda ir reelaborando
- 93. su lenguaje oral / de igual manera / se ve la paráfrasis / cuando M2 retoma las respuestas

Hacer peticiones, en el contexto de actividades cotidianas, a partir del

- 77. o no se introduce como estrategia discursiva a lo largo de la experiencia / a partir del marco de referencia
- 78. lingüístico que hace la maestra desde su oralidad / por un lado / se reconoce que este le permite
- 79. al niño poner un límite con el otro / pedir ayuda / como que le aten el cordón y con ello
- 80. un reconocimiento hacia el otro o hacer peticiones / es el caso de manifestar el no poner

En este sentido, al ser el maestro el marco de referencia lingüístico, M3 también identifica que M2 promueve el uso de la oralidad en relación con la función deíctica, cuando

- 102. Se identifica como estrategia que promueven los niños para la interacción con la maestra / la
- 103. función deíctica / se convierte en el medio por el cual los niños manifiestan lo que desean expresar /
- 104. dándole a conocer lo que quieren / de allí que la maestra retome y ponga en palabras lo dicho por los
- 105. niños de forma corporal / brindando el apoyo que requieren para la ampliar sus referentes en

Así como el uso que hace de la expansión semántica y de la paráfrasis

- 91. el enriquecimiento de la oralidad emplea la expansión semántica / ya que le permite retomar lo
- 92. expuesto por el niño para ampliarlo / dándole un marco desde el cual este pueda ir reelaborando
- 93. su lenguaje oral / de igual manera / se ve la paráfrasis / cuando M2 retoma las respuestas

En relación con los aspectos pedagógicos, M3 identifica que M2 promueve el uso de la oralidad a través del juego como estrategia pedagógica, así

- 108. interacciones / la maestra, a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de
- 109. andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad, / propicia diálogos desde lo que va
- 110. enunciando cada uno de los niños / de allí que se abre la posibilidad de entablar una
- 111. comunicación / ampliando con ello lo enunciado inicialmente / de allí que se reconozca la

Finalmente, en relación explícita con la oralidad, al realizar el balance de los tres ciclos, M2 expresa cómo

- 598. participación en un espacio de mentorazgo e investigación / la oportunidad de encontrar en la
- 599. oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi
- 600. proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi práctica a la mirada de otro que observa y
- 601. analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / de esta manera / considero
- 602. que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino / pues los
- 603. encuentros semanales de reflexión desde los cuales se expresan las inquietudes / comentarios /
- 604. sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos / los cuales han

	<p>Lograr</p> <p>631. estos / la repetición literal como una manera de interiorizar elaboraciones orales de la maestra con el fin de 632. exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad /</p> <p>la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la maestra para favorecer la oralidad de los niños /</p> <p>646. constante de la pregunta cerrada en el grupo de Caminadores II / pues allí / su intención es ser 647. parte activa de la construcción de referencia en los niños / y para el caso de Aventureros I / este</p> <p>la conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y, por lo tanto, la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha [...] el juego se evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / y, por último, M2 menciona que</p> <p>547 usos orales mediados por los andamiajes de la maestra / los han llevado progresivamente a 548 apropiar elaboraciones que escuchan y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara 549 por comunicar y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a 550 participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se encuentran 551 Con respecto a los aportes a mi formación continua como maestra / el proceso de 552 mentorazgo en el marco de una investigación en el aula / se ha convertido para mí en un espacio</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subcategoría: componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad:

M2.

Tabla17

De comparación cronológica: M2. Categoría «Oralidad»

Tabla de comparación cronológica / M2	
CICLOS	Categoría: Oralidad Subcategoría: componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad
Ciclo I	<p>El análisis de las profesoras pone el énfasis en el uso de las tonalidades de la voz para dar relevancia a algún aspecto que están abordando, para buscar una respuesta de los niños que dé cuenta del logro de algún propósito de la secuencia didáctica o para convocarlos.</p> <p>Leen, como importante, la expresión facial, la de las manos, y se apoyan en el uso de las preguntas y en la manifestación de emociones como el enojo o la preocupación en la construcción de la significación.</p> <p>Hacen correlación de este componente con el categoría <i>relación lenguaje / pensamiento / sistemas de representación / específicamente la enactiva y aprendizajes.</i></p>
	Se considera importante, en los análisis, para saber qué significados indirectos construye la profesora en la interacción

<p>Ciclo II</p>	<p>547. <i>motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta</i> 548. <i>intervención en el énfasis que hace la maestra en la toma de turnos, en donde hace conciencia de</i> 549. <i>esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia / así como asumirla como un</i> 550. <i>proceso de comprensión para dar continuidad a la narración / La pregunta fue utilizada como una</i> 551. <i>estrategia discursiva por parte de la maestra / buscando promover relaciones / inferencias y</i></p> <p>Nexo con <i>aspectos pedagógicos / la perspectiva de enseñanza / aprendizaje</i> por la interacción que promueve la profesora a través de estos componentes <i>paralingüísticos</i>.</p> <p>M3 identifica el uso de la modulación de la voz como una característica propia de la interacción de M2 para :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convocar • Enseñar un cambio en una actividad • Dar cuenta de situaciones importantes <p>Uso de <i>la onomatopeya como representación icónica auditiva</i> para trabajar la referencia de las aves y, según M3, «potenciar la experiencia».</p>
<p>Ciclo III</p>	<p>Según M3, el componente paralingüístico, en esta tercera secuencia didáctica, se aborda por parte de M2 a través de sus movimientos, el gesto de sus manos y su rostro, sus tonos de voz, los silencios o la mirada, cada uno de ellos con un propósito que promueve la oralidad de los niños. Además, afirma que identifica cambios. También hace referencia a la mirada de los niños. De forma específica, con las respectivas ampliaciones y ejemplificando. Al respecto, M3 plantea que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 61. el lenguaje paralingüístico, por parte de la maestra, va cambiando a lo largo de la 62. experiencia / en el primer momento sus movimientos buscan causar sorpresa / convocando a los 63. niños a través de una actitud de misterio que plasma con sus manos y su rostro / así mismo / se 64. apoya en su gestos para complementar lo que es evocado con sus palabras / como lo hace 65. cuando pregunta que si habrá comida en la caja / y que esta es muy deliciosa / o representar un 66. animal / sus tonos de voz también hacen variaciones / su tonalidad cambia cuando quiere hacer 67. énfasis en algo particular / o sorprender a los niños cuando pasa algo extraordinario / hace 68. silencios para esperar la respuesta de los niños / un tiempo que le permite que estos puedan 69. darse un espacio para dar a conocer lo que están pensando // en cuanto a la mirada de los niños <p>Para M2, el componente paralingüístico es evidente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 167. evidente en el uso de la palabra acompañada con gestos / acciones y movimientos en la necesidad de 168. ampliar la referencia de los niños y llevarlos a otras elaboraciones de tipo descriptivo y explicativo / además / 169. la maestra hace uso de diferentes tonos de voz para generar expectativa y convocar a los niños / agregó a lo dicho /

Análisis de la categoría «Oralidad»: M2.

En esta sección, de carácter analítico, lo primero que habría que resaltar es que este mapa de eventos comunicativos —que aporta la tabla de comparación cronológica— pone de manifiesto cómo las dinámicas comunicativas del aula son un tejido. Esto, debido a que, si

la profesora promueve un aprendizaje sobre algún aspecto del uso de la lengua oral, este se alcanzó gracias a otros aprendizajes. Así, hay diversos factores que, a su vez, afectan otros.

La lectura longitudinal y comparativa de los datos permite identificar tres aspectos alrededor de los cuales gira el desarrollo de esta categoría y, de forma tangencial, la interconectividad a la que se hace referencia cuando se plantea la metáfora del «tejido».

Así, la categoría gira en torno a los cambios y a los andamiajes que emplea M2 para favorecer la oralidad y los aprendizajes; es decir, estas son las primeras aproximaciones que dan cuenta de la pregunta y de los objetivos del estudio.

En relación con el cambio.

1. M2 muestra cambios en la perspectiva de oralidad.
2. Estos cambios se hacen evidentes en el momento en que la profesora, a partir de una tensión al asumir un reto, decide hacer uso de la conversación. M2 vive los cambios en términos pedagógicos y discursivos y esto incide en otras dimensiones del desarrollo de los niños, como la construcción de intersubjetividad a partir de uso con sentido de la escucha.
3. El cambio se evidencia en el tipo de interacción que promueve M2 en sus secuencias didácticas.
4. No hay cambios evidentes en cuanto al componente paralingüístico, pues está presente en las reflexiones de todos los ciclos y, según se expresa en el segundo ciclo, este se aborda porque «se considera importante en los análisis para saber qué significados indirectos construyen la profesoras en la interacción». Además, de acuerdo con las reflexiones de M3 en el tercer ciclo, este componente de la oralidad no se mantiene igual a lo largo de toda la secuencia didáctica, sino que se asume según la intencionalidad pedagógica de cada momento de la secuencia y de lo que busque la profesora.

En concreto, las reflexiones sobre el cambio se recogen en los siguientes hechos:

En relación con la categoría de oralidad, las tablas de comparación cronológica permiten identificar que M2 presenta un cambio en las perspectivas iniciales de «Oralidad» e «Infancia y conversación» al resignificar una tensión que se presenta en el primer ciclo a reto: «no saber cómo enrutar niños tan pequeños cuando están en grupo participando». Además, el contexto da otros insumos que conflictúan a las maestras y les exige propuestas.

[...] En este primer momento lo que caracteriza la práctica son los conflictos / es el aspecto común/y estos nos lleva a reflexionar que se debe revisar la formulación de las preguntas / los procesos de participación / qué hacer con esas situaciones que les generan ansiedad... (Líneas 243-246 / M2 / ciclo I)

En el segundo ciclo, logra pasar el reto y se evidencia cambio en tanto presenta como alternativa «la conversación» una promotora de la escucha. Y entonces aquí se visibiliza un primer nexo entre la idea que tiene de oralidad y el género discursivo que utiliza: M2 define la oralidad como «poder conversar, narrar». La maestra identifica la conversación como posibilidad de promover la oralidad en niños pequeños dado que favorece la escucha, la oralidad formal y otros géneros discursivos, según ella. Comprende que la conversación es un protogénero.

Es un espacio potente en torno a la escucha en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias y los sistemas de significación que acompañan la palabra, de esta manera, la conversación se convierte en un espacio de interés para los niños en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana, siendo para ello importante el reconocimiento de los otros participantes de la conversación desde la conciencia paulatina del turno, evidente como una forma de validar la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia. (Líneas 20-26 / ciclo III, M2)

[...] que yo:: / vi aspectos / o bueno, aprendizajes importantes a mencionar / uno son los espacios de conversación // y siento que eso nos permite también desmontar un imaginario alrededor que con esa edad no se puede conversar ¡no! / y ese imaginario de infancia que tenemos:: [ehh] de que un niño en esos procesos no puede participar de un espacio así /... (Líneas 572/576, ciclo III, M2)

Además, se hace uso de ella con una intencionalidad no solo discursiva, sino también en términos de los aportes a la construcción de la intersubjetividad. A partir del uso de la escucha, que es un componente central para que se dé la conversación, los niños promueven la apropiación de lo que significa el reconocimiento del otro. En el tercer ciclo, ya hay una interacción consiente sobre la escucha porque, en el momento en que surge una situación de conflicto, detiene la actividad y conversa con los niños, reconoce el sentido de la conversación en términos de construcción de la intersubjetividad, de los principios básicos de convivencia.

En el primer ciclo, las reflexiones de M2, M3 y M1 giran en torno a cómo M2 se centra en los niños que ya hacen uso de la lengua oral y prevalece su intervención oral y no la de los niños en las interacciones, es decir, estas son eminentemente unidireccionales. En la segunda secuencia didáctica, a pesar de que ella misma considera que aún limita las narraciones de los niños, presenta mayor claridad sobre el sentido y beneficio del andamiaje denominado «préstamo de conciencia a través de su palabra»; usa conscientemente la pregunta, de tal forma que modifica su interacción y, a partir de estos andamiajes, favorece el uso de la oralidad al promover que los niños expliquen, narren y hablen entre ellos. Estimula una interacción bidireccional en la que no siempre ella participa. En la interacción, ya no es ella la que domina en el uso de la lengua oral. De manera concreta, favorece la escucha a partir de la toma de turnos en la construcción narrativa de una historia, al conversar y, a través de ello, generar acuerdos colectivos que posibilitan la convivencia y el respeto en el grupo de niños Aventureros I.

En relación con los andamiajes que emplea para favorecer el uso de la lengua oral.

Hay un trabajo de M2, a través de los andamiajes, para apoyar el desarrollo de la intersubjetividad y de los usos orales de los niños. Hace ampliaciones, expansiones semánticas y reformulaciones, al retomar lo que los niños van aportando. Sus intervenciones se caracterizan por ir acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que permitan ampliar los referentes.

Utiliza la pregunta abierta y, a partir de allí, allí estimula búsquedas orales en los niños en torno a la ampliación de referencia y de creación de inferencias / los aproxima a la posibilidad de describir y de explicar / por tanto / la profesora utiliza el ejemplo para acercar a los niños a otro tipo de preguntas que los lleven a procesos de explicación. Usa diferentes tonos voz para enfatizar en algo, sorprender o generar expectativa, y para convocarlos. Los silencios, codificados como tiempo de participación de los niños, es la espera para leer sus intencionalidades de comunicación a partir de los códigos de comunicación no verbal o de las palabras que estos emplean en la interacción.

Con los andamiajes, por tanto, promueve la toma turnos en el marco de la narración, y la descripción a través de la lectura de imágenes. También se aproxima, intencionalmente, a otros usos del lenguaje diferentes al de narrar, fomenta las peticiones de ayuda, pone límites e inicia diálogos espontáneos.

En relación con los aprendizajes.

Para M2, hay aprendizajes a partir del segundo ciclo que tienen que ver con reconocer la conversación como protogénero, que es posible abordar con los niños pequeños; identificar el sentido y el beneficio del andamiaje denominado «préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro»; poder caracterizar cómo es la comunicación del grupo con el que interactúa (niños que, ante todo, usan el gesto y la acción para acompañar las palabras); lograr identificar los usos orales de los niños, así como lo que lleva a cabo ella misma con su propia oralidad para favorecerlos; y, finalmente, reconocer y comprender el juego como andamiaje de la oralidad.

Categoría «Andamiajes»: M2.

Tabla18

De comparación cronológica: M2. Categoría «Andamiajes»

Tabla de comparación cronológica / M2	
CICLOS	Categoría: Andamiajes
Ciclo I	<p>¿Para qué usa la oralidad? ¿Qué busca?</p> <p>¿Qué hace con su oralidad M2?</p> <ul style="list-style-type: none"> Sus enunciados se caracterizan por no partir de afirmaciones, sino de preguntas (abiertas y cerradas) para promover la cognición Dialoga, contextualiza Narra para contextualizar Reformula Ejemplifica Hace comparaciones Recapitula Amplía las narraciones de los niños, de la referencia (expansión semántica) Reconoce el formato de <i>las noticias como un tipo de texto</i> Para promover y guiar el diálogo y las inferencias, aproxima a los niños a procesos de argumentación y de relaciones entre referentes. Conversa con los niños para lograr su atención, para centrarlos en el tema que van a tratar. Estructura, de forma no intencional, una especie de formato para iniciar la conversación. <p>281. conocen/Inicialmente conversa con ellos a partir de preguntas cerradas sobre su estado</p> <p>282. de salud y haciendo expansiones semánticas / reafirmando lo que Perla le</p> <p>283. responde/hay un manejo del cuerpo desde el nivel bajo mirando a los niños</p> <p>284. directamente / la interacción inicial con los niños es explicitándoles que ya los conoce</p> <p>285. porque sabe de ellos como, por ejemplo, que están enfermos / que les gusta / y les llama</p> <p>286. por el nombre / al parecer es una estrategia para aproximarse a ellos significativamente y</p> <p>287. lograr ganar su atención / centrarlos en lo que luego van a conversar/después M2</p> <p>¿Qué busca que hagan los niños a nivel de la oralidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> Que enuncien experiencias pasadas, narren sobre lo indagado, relaten noticias, describan lo que observan en las imágenes, den explicaciones sobre lo que observan, den hipótesis. <p>Nexo con <i>aspectos pedagógicos / las perspectivas de enseñanza-aprendizaje que subyace a la secuencia didáctica.</i></p>
Ciclo II	<p>¿Para qué usa la oralidad? ¿Qué busca?</p> <p>¿Qué promueve M2, pedagógicamente, en la secuencia didáctica? ¿Qué hace con su oralidad M2?</p> <p>20. interpela y dice «noooo» I vamos a imaginar que somos pájaros I y nos vamos a saludar \ I ¿ustedes se</p> <p>21. acuerdan la canción de los pájaros ? I ellos dicen que sí I [ehhhh] I ¿cómo es? II y II [ehhh] I y:: pues:: I</p> <p>22. Saray I empieza a cantar \ I que yo tengo un pajarito que ya sabe volar / I</p> <p>23. M1 : [mmm] confirmando lo dicho por M3</p> <p>24. M3 M2 dice ¡muy bien! I Amalia I ¡mira! I escucha a Saray \ I que nos está recordando cómo nos</p> <p>25. saludamos \ I entonces M2 empieza a entonar la canción I [ehhh] I antes mencionada I y dice I ¿será que</p>

26. los pajaritos se quedan solamente así sentaditos como nosotros? I ¿Qué hacen los pajaritos? I Y uno de
 27. los niños dice I ¡a volar! I la M2 dice ¿volar? I ¿y qué tal si nos saludamos volando? I [comenta lo escrito]
 28. I entonces desde allí la M2 invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las aves I en el
 29. cual I al son de la canción I en torno a ese animal I los va a saludar I y entonces allí empieza toda una
 30. apuesta por lo corporal \ I en donde I pues se involucra I pues el saludo \ I y pues el segundo momento I ya

Andamiajes / La pregunta como posibilidad de ampliar el referente y que sean ellos mismos quienes construyan la rutas; y por eso la profesora responde con otra pregunta y no con respuestas.

- 302.interactúas p I otra pregunta es I que haces es I ¿Este rey está feliz? I ¡Está enojado! afirmas I ¿Y
 303.por qué está enojado si la lechuga le trajo un bello regalo? I entonces I ¿Qué pasaría? I El niño te
 304.dice I ¡No sé! I entonces tú contestas con otra pregunta abierta que les abre todo I ¿Tú qué
 305.crees? I No les contestas inmediatamente con una respuesta I sino con otra pregunta I ¿Qué

- 651.de los pares I en donde fue posible asumir la repetición literal I y la recontextualización en
 652.otras situaciones I como parte de la ampliación de las construcciones de los niños I
 653.haciendo paráfrasis de sus elaboraciones y complejizándolas durante la interacción I un
 654.segundo hallazgo fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su

Exigir pertinencia a los niños en sus intervenciones a través de cuestionamientos:

- 298.M1 ¿Quiénes son los invitados del rey? / entonces una chiquita:: contesta / y ahí lo de la
 299.pertinencia / contestan los niños / la abuela // los niños // como soltando ideas / pero como:: I sin
 300.tener muy presente / la historia en sí / entonces:: / [ehhh] / tú los cuestionas [ehhh] / [ehhh] /
 301.intentando decirles que eso no es / que sean más pertinentes / por la manera como ahí les / les

Expansión semántica para promover la secuencia y razonamiento lógico en la construcción colectiva de la historia y con apoyo de la lectura de imágenes en recuadros.

Promueve la explicación t el intento de narrar, amplía los referentes que los niños enuncian, los marcos de referencia.

Pregunta: abierta (¿por qué?) lleva a que los niños extiendan la enunciación de dos palabras y hablen entre ellos, den explicaciones.

La pregunta cerrada, para trabajar estructura narrativa.

Recapitulación:

- 423.se hace la reconstrucción de la historia retomando las ideas sueltas de estos / I [comenta] I o sea I
 424.esto I es tu andamiaje I esto que estoy diciendo I haces la reconstrucción de la historia I
 425.retomando las ideas sueltas de los niños I para ir configurando el sentido de la misma \ I porque
 426.cada uno te va diciendo / I como dicen una o dos palabras \ I entonces I con que uno solo hable I
 427.no es suficiente para construir sentido I porque quedan cosas sueltas \ I entonces I lo que tú haces
 428.I a manera de andamiaje I es que recoges todo I y tú eres la que va ayudando a hacer I la ilación I
 429.entonces dices:: [retoma el análisis escrito]I Este préstamo de la palabra I tiene como fin I
 430.encadenar los personajes I los hechos I y así ayudarles a construir I de las partes un todo I el
 431.sentido de la historia \ I [comenta] I y lo veíamos:: en I la lectura que teníamos para hoy \ I cómo se
 432.caracterizan los niños más pequeños I ¿no? I en términos de eso I como:: I tienen dificultad para
 433.ver I porque su pensamiento sincrético así es I la relación entre la parte y el todo I entonces tiene
 434.sentido I ¿no? I aquí hay un abordaje I de orden lógico I acá:: I haces todo un trabajo de
 435.razonamiento lógico I o sea I das cuenta de tu propuesta \ I [retoma la lectura del análisis escrito]
 436.de esta manera M2 reconstruye cada cuadro I el sentido de la historia \ I y trabaja secuencia con
 437.afirmaciones como I [ehh] I ¡Ya volamos! I Ahora los pajaritos vamos a volar y nos vamos a posar
 438.en un sitio I [comenta] I o sea I ¿a qué me refiero con eso? I con el trabajo de secuencia I ¿sí? I
 439.cuando afirmas eso / I estás haciendo el desarrollo de esa noción I [retoma la lectura del análisis
 440.escrito] I y luego un niño te dice I y a comer frutos:: I o sea I va en el proceso I la maestra I repite
 441.lo que I dice el niño I ahí hay otra estrategia I ¿no? I recapitular I

Trabaja sobre la configuración de formatos en la secuencia didáctica, según M1:

319. escrito]en ese sentido / se identifica que M2 usa un formato / [comenta] esto lo ubique:: / me
 320. pareció bello / todo esto / lo que encontré / [retoma la lectura del análisis escrito] / usas un
 321. formato / reiterativo / que caracteriza tu secuencia didáctica / y consiste en que / explicas a los
 322. niños lo que van a hacer / para luego sí / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere /
 323. que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos \ / entonces tú
 324. siempre les dices \ / y abro comillas / qué les parece si construimos una historia para saber por
 325. qué son de colores los pajaritos / y entre paréntesis pongo / va señalando en la pared / en los
 326. recuadros lo que vas haciendo / [comenta] / pero eso no ocurrió solo ahí / ocurrió en el saludo /
 327. pero / o sea / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y es / explico:: / y los
 328. ubico / no se si lo tienes / tan claramente // presente / la importancia de que primero los ubico
 329. para que luego ya puedan / hacer / lo que tienen que hacer /
 330. M2 si / pues siempre:: / si / algo creo que:: / les permitía a ellos:: / no sé / ser motivados por la
 331. participación / era que sabían qué íbamos a hacer / o qué temas íbamos a tratar \ / entonces por
 332. ejemplo \ / en / en el principio:: / les decía bueno / todavía:: // ellos me decían que:: / ese día había
 333. una sorpresa / porque ya:: el día anterior yo les había dicho que iba a ir Berniz / por ejemplo / ya
 334. va a venir Berniz / ¿cierto profe? / ¿Ya van a golpear la puerta? / y les decía / no, todavía no
 335. viene Berniz / primero nos vamos a sentar / y vamos a hablar un poco de lo que hicieron el fin de
 336. semana / bueno / un poco / entonces / claro / ellos empezaban a fluir de otra manera / porque
 337. sabían que ese era el espacio para ese:: propósito / entonces / fue / al principio / no lo tenía tan
 338. intencionado / digamos que lo había hecho / porque / uno tiene también en su mente / pues la
 339. necesidad / de que el niño entiende / y qué explicarle es importante / pero cuando fui viendo cómo
 340. ellos respondieron tan bien a eso / fui haciéndolo más intencionado / y hacía parte como de las
 341. prácticas / que yo hacía / pues diariamente / y lo hacía con todo / hasta para ir al baño /
 342. (inaudible) / ya vamos a almorzar / pues / y prepararlos para ese momento / pero al principio /
 343. digamos que no fue intencionado / sino / fue a partir de su respuesta / que lo volví más intencional

¿Qué busca que hagan oralmente a nivel de la oralidad?

Aprender implica hacer parte de una conversación:

665. que acompañan la palabra / de esta manera la conversación se convierte en un espacio
 666. de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita
 667. alguna situación cotidiana / siendo para ello importante el reconocimiento de los otros
 668. participantes de la conversación / desde la conciencia paulatina del turno / evidente como
 669. una forma da validar / la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia

57. significativo \ / [retoma la lectura de su análisis escrito] / En cuanto a la representación icónica se ve a la
 58. hora de la construcción de la historia / donde es a partir de las imágenes que los niños y las niñas
 59. observan / y desde allí / empiezan a construir escenas que van haciendo parte de un todo / [ehhh]
 60. relatando a través de su oralidad / las acciones o características / de las imágenes allí dispuestas \ /
 61. [comenta el análisis escrito] / entonces / cómo los niños a través de lo que tú / también retomabas de su
 62. oralidad / y de lo que veían allí con las imágenes / iban / haciendo como la ilación de la historia \ /
 63. entonces allí también fue importante I la pregunta:: I el poderles:: I [ehhh] I cómo hacer esas devoluciones
 64. en cuanto a lo que observaban:: I de ampliarles mucho más lo que ellos I decían:: \ I y tuvieran la
 65. posibilidad de abrir su imaginación I entonces era muy potente que los convocaras y los invitaras a hacer
 66. esa lectura de imágenes que les permitía imaginarse cosas diferentes y enriquecer tanto la construcción
 67. de la historia I pensar que puede seguir y estar muy atento I

Favorecer los usos del lenguaje: reconstruir eventos, imaginar, razonamiento lógico al estructurar las historias de forma colectiva.

Cognitivo: recordar, confirmar.

19. saludamos \ I entonces M2 empieza a entonar la canción I [ehhh] I antes mencionada I y dice I ¿será que
 20. los pajaritos se quedan solamente así sentaditos como nosotros? I ¿Qué hacen los pajaritos? I Y uno de
 21. los niños dice I ¡a volar! I la M2 dice ¿volar? I ¿y qué tal si nos saludamos volando? I [comenta lo escrito]

Promover hipótesis, explicaciones, estructura narrativa:

373. señala las imágenes de los recuadros, siempre te apoyas en lo icónico I ¿A donde irán esas

679. intervenir desde sus procesos orales particulares / agregado a ello / se ubica la narración
 680. como un quinto hallazgo / pues hace parte importante de la interacción de la maestra con
 681. los niños / pues promueve su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación /
 682. encontrando en ello la oportunidad de acercarse a procesos de secuencia / y búsquedas en
 683. procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa / así para el caso
 684. de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en
 685. relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma /
 686. pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra / los han llevado
 687. progresivamente a apropiarse elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia
 688. desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su
 689. propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el
 690. reconocimiento de la otredad en el que se encuentran /

Conversación entre los niños y pasar de enunciar solo una o dos palabras:

283. cuenta de:: / de todo el proceso / no obstante / [ehhh] ese intento por narrar /
 284. es más evidente / [ehhh] / cuando la maestra intencionalmente I ehhh realiza preguntas que
 285. indagan / por el porqué de los eventos \ / [comenta y amplía lo leído] o sea / definitivamente en el
 286. video se ve la potencia de ese tipo de pregunta \ / cuando / ese tipo de pregunta /
 287. M3 [mmmm] confirmando lo que se dice /
 288. M1 ahí sí los niños pasan de una y dos palabras / y hablan entre ellos / y empiezan como a
 289. moverse mucho más esa posibilidad de la oralidad / [ehhh] / [se retoma la lectura el análisis
 290. escrito] / en estas cortas intervenciones / es clave visibilizar cómo M2 va exigiendo a los niños
 291. pertinencia en ellas / dando lógica a la narrativa que se va configurando \ / entonces / [comenta y
 292. amplía el análisis escrito] fijate que ahí empiezas a exigirles y no de cualquier forma podrían::
 293. expresarse \ / sino que tú / con tu interacción / entonces por ejemplo \ / lo pongo ahí entre comillas
 294. I este apartado [se retoma la lectura el análisis escrito] ¿Por qué serán de colores los pajaritos?
 295. [comenta lo leído] esa es una de las preguntas I / que:: / [ehhh] / potencia la oralidad porque los
 296. hace como dar explicaciones / y empiezan ellos a intentar mirar cómo contestan /

¿Qué aprende?

Caracterizar la oralidad de los niños y reconocer los andamiajes que se emplean.

Qué tipo de pregunta estructurar según el grupo y la intención comunicativa

654. segundo hallazgo fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su
 655. intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por
 656. ejemplo fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de
 657. caminadores, pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia
 658. en los niños y para el caso de Aventureros I, este tipo de pregunta se utiliza como una
 659. forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente I para dar
 660. paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en
 661. la ampliación de dicho referente / en este sentido, se ubica como un tercer hallazgo / a la

670. / en relación a esto el juego se evidencia como un cuarto hallazgo / frente a los andamiajes
 671. / siendo este el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como
 672. andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre / en donde los niños
 673. logran actuar de forma espontánea / alrededor de los juegos que propicien / siendo
 674. necesario para ellos / expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto
 675. la maestra es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos sino
 676. acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que
 677. posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en

678. relación a aquello que están disfrutando / que les genera interés y que los motiva a

Abordar la conversación con niños menores de tres años, reconoce que es posible hacerlo con niños menores de tres años:

572. que yo:: / vi aspectos I o bueno, aprendizajes importantes a mencionar / uno son los espacios de
 573. conversación / I y siento que eso nos permite también desmontar un imaginario alrededor que con
 574. esa edad no se puede conversar ¡no! / y ese imaginario de infancia que tenemos:: [ehh] de que
 575. un niño en esos procesos no puede participar de un espacio así / y que desde la cualificación de
 576. las prácticas y la cualificación de las maestras esto se ha visibilizado que es posible hacerlo / otro

Logros reto:

232. producción de manera colectiva I a mí esto sí me ha causado bastante impacto I [sonríe] porque:: I
 233. digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: I como por:: esos retos
 234. corporales que tienen:: I de poder instaurarse un poco más I desde esos descubrimientos motores
 235. que tienen II y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación I que uno pensaría I y
 236. yo se lo decía a M2 I ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! I pero ¿cómo se va a
 237. instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? I ¡no se puede! I pero
 238. efectivamente se pudo I
 239. M1 (inaudible) I
 240. Todas [ríen]
 241. M3 y yo siento en medio de todo I que ella lo:: I lo:: I acerca mucho a una conversación tú a tú I o
 242. sea yo con (inaudible) I exacto I pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo I que uno
 243. dice I bueno I puede mediar entre uno:: y dos:: I ¡pero ya son quince! I y ahí es mucho más
 244. complejo I además que se escuchen:: I que se permitan hablar el uno al otro:: I que validen:: el
 245. aporte del otro I que tal vez I no:: I no les agrade pero que finalmente lo incorporen I pues para mí
 246. esto ha sido I en realidad I lo que más me ha llamado la atención del trabajo de M2 I porque
 247. siento que es un grupo que es I de retos I tenerlos convocados en esta estrategia didáctica I que
 248. es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado \\\

Sobre conversación / escucha / narración

241. M3 y yo siento en medio de todo I que ella lo:: I lo:: I acerca mucho a una conversación tú a tú I o
 242. sea yo con (inaudible) I exacto I pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo I que uno
 243. dice I bueno I puede mediar entre uno:: y dos:: I ¡pero ya son quince! I y ahí es mucho más
 244. complejo I además que se escuchen:: I que se permitan hablar el uno al otro:: I que validen:: el
 245. aporte del otro I que tal vez I no:: I no les agrade pero que finalmente lo incorporen I pues para mí
 246. esto ha sido I en realidad I lo que más me ha llamado la atención del trabajo de M2 I porque
 247. siento que es un grupo que es I de retos I tenerlos convocados en esta estrategia didáctica I que
 248. es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado \\\

547. motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta
 548. intervención en el énfasis que hace la maestra en la toma de turnos, en donde hace conciencia de
 549. esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia / así como asumirla como un
 550. proceso de comprensión para dar continuidad a la narración / La pregunta fue utilizada como una
 551. estrategia discursiva por parte de la maestra / buscando promover relaciones / inferencias y
 552. argumentaciones por parte de los niños.

Usar categorías elaboradas con niños tan pequeños y su correlación con *la perspectiva de infancia* capaz, no subvalorada /

249. M1 yo quería agregar:: I frente a todo lo que ya ha dicho M3 I es que:: I también me impactó:: I la
 250. cantidad de:: términos I que se:: discutieron y eso me faltó:: en I (inaudible) I si por ejemplo tú
 251. hablabas de:: I que las aves van a posar I
 252. Todas [ríen]
 253. M1 se me olvidó I (inaudible) I es algo bastante I reservado a ciertos contextos I casi que a la

	<p>254.literatura clásica I casi a la poesía I entonces tú les hablabas así I vamos a posar I el pichón I fue 255.otro término I y ellos hacían parte I pero ahí es evidente la perspectiva de infancia I para nada son 256.tontos I y seguramente los van a comprender I perfectamente I 257.M3 sí I porque digamos Manuela I me acuerdo tanto de Manuela I que decía I vamos a posarnos 258.en el árbol I 259.M2 [ríe] ¡hermosa! 260.M3 ella de una vez fue y se ubicó haciendo su representación I y comía del árbol I tal cual I 261.impresionante I 262.M1 yo no me los imagino en la casa diciendo I es que el ave se posó I los papás I [mmmm] I [ríen] I 263.pero también es la calidad de la interacción I 264.M2 M3 sí I sí I</p>
Ciclo III	<p>Con respecto a la categoría «andamiajes», la transcripción evidencia, en las reflexiones de M3, con respecto al desarrollo de la tercera secuencia didáctica de M2, cuatro formas de andamiaje que emplea la profesora para promover el uso de la oralidad por parte de los niños.</p> <p>7. poniendo con ello en juego de la oralidad I se reconocen el uso tanto de preguntas abiertas como 8. de preguntas cerradas I sin embargo I en los diálogos que entabla I la maestra se dan en mayor 9. medida el uso de preguntas abiertas I como I ¿qué tendrá esa caja dentro? I ¿Para dónde va el 10. carro? I ¿Qué hacemos con la guitarra? I y cerradas I ¿Ella es tu juguete favorito? I ¿No lo pongo 11. allá, la tengo acá? I ¿Será que adentro hay comida? I Así mismo retoma los enunciados de los</p> <p>Según las reflexiones de M3, con las preguntas M2 busca:</p> <p>16. intención de indagar en primera instancia I para reconocer que hay en el salón I así mismo para 17. reconocer de que se tratara el cuento que se va a leer I para después de ello descubrir qué 18. habrá en el interior de la caja I con dichas preguntas I se pretende que los niños realicen en 19. mayor medida I hipótesis en relación a aquello que aún no pueden ver I o del lugar e intención de 20. los objetos que hay en el espacio I pero así mismo ampliar la información que dan los niños I</p> <p>26. niños para convertirlos en preguntas I a partir de las cuales busca que se confirme lo 27. anteriormente dicho / o amplíe su respuesta / Sobre la interacción / el lenguaje corporal de la</p> <p>Otros andamiajes identificados, por M3, corresponden al uso que hace M2 de:</p> <p>44. oral / ya que entre preguntas / reformulaciones o ampliaciones semánticas / busca obtener mayor 45. información por parte de los niños y las niñas / de allí que la oralidad de los niños plasme las 46. construcciones que han venido haciendo en torno al mundo / logrando hacer inferencias y</p> <p>Sobre la expansión semántica, explícitamente, plantea:</p> <p>90. en relación con el préstamo de conciencia a través de su palabra para favorecer 91. el enriquecimiento de la oralidad emplea la expansión semántica / ya que le permite retomar lo 92. expuesto por el niño para ampliarlo / dándole un marco desde el cual este pueda ir reelaborando 93. su lenguaje oral / de igual manera / se ve la paráfrasis / cuando M2 retoma las respuestas 94. de los niños y las pone en una sola frase / dándoles una estructura a lo que es expuesto por los 95. estos / como cuando todos van diciendo aquello que ven en la portada del cuento / como un pez / 96. un mono / la caja / lo cual es unido por la maestra en una sola frase / así mismo / se ven las</p> <p>En relación con las reformulaciones, M3 reconoce como:</p> <p>97. reformulaciones / ejemplo de ello es cuando le expone a todos los niños que va a mirar si Ángel</p>

- 98. está en el cuento / ya que él lo ha manifestado / de allí que toma la frase dada por el niño en todo
- 99. una estructura de momento y de lugar / de allí que las respuestas dadas por los niños / sean el
- 100. insumo y elemento fundamental dar a conocer el uso contextualizado del lenguaje / la pertinencia
- 101. de la palabra y lo que desde ellas se sustrae para ampliar y enriquecer lo que se viene realizando

M3 analiza que, con base en estos apoyos, los niños van

- 46. construcciones que han venido haciendo en torno al mundo / logrando hacer inferencias y
- 47. creando hipótesis en relación a lo que observan y lo que solicita la maestra a nivel oral / en este

Además, M3 enuncia, en las reflexiones, que dichos apoyos que hace M2 a través de

- 78. lingüístico que hace la maestra desde su oralidad / por un lado / se reconoce que este le permite
- 79. al niño poner un límite con el otro / pedir ayuda / como que le aten el cordón y con ello
- 80. un reconocimiento hacia el otro o hacer peticiones / es el caso de manifestar el no poner
- 81. la muñeca con otros juguetes / también a lo largo de la experiencia se logra ver

Con respecto al componente pedagógico, M3 identifica, en la tercera secuencia didáctica de M2,

- 106. cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar
- 107. un juego que se genera a través sus juguetes u objetos significativos / dando plena libertad a sus
- 108. interacciones / la maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de
- 109. andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad / propicia diálogos desde lo que va
- 110. enunciando cada uno de los niños / de allí que se abre la posibilidad de entablar una
- 111. comunicación / ampliando con ello lo enunciado inicialmente / de allí que se reconozca la

En relación con el rol de la profesora, M3 analiza que M2 retoma, de nuevo, el uso de la expansión semántica como de la pregunta, apoyos importantes en la configuración de la intersubjetividad, por lo que plantea

- 112. pregunta y la ampliación semántica como elementos que favorecen la oralidad / el rol que cumple
- 113. la maestra en este proceso se enmarca como apoyo / es ese par más avanzado que jalona y
- 114. brinda apoyos para que los niños enriquezcan su oralidad / estos aún están en un proceso de
- 115. construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro / sus diálogos no se establecen de niño
- 116. a niño / sino de niño a adulto / por ende es ella quien se establece como referente y primordial
- 117. grado de referencia lingüístico para los niños / ejemplo de ello es el momento cuando una de las
- 118. niñas trae al espacio un cuento / la maestra la invita a leerlo a todos / pero finalmente la niña
- 119. realiza la lectura solo a la maestra / en cuanto a las pocas situaciones

Por su parte, M2 socializa al grupo sus reflexiones sobre su tercera secuencia didáctica partiendo de evidenciar cómo, de qué manera la configuración didáctica de su tercera secuencia didáctica es, en sí misma, un andamiaje que fav

- 140. M2 Bueno / la intervención desarrolla una secuencia didáctica en tres momentos / el primero de
- 141. ellos / en torno a la creación de inferencias en torno a qué hay dentro de la caja y la lectura
- 142. conjunta del cuento con el propósito de acercar a los niños al referente de juguete / promoviendo
- 143. a su vez la ampliación de referencia por parte de los niños y acercándolos a procesos de
- 144. explicación / el segundo momento gira en torno al uso de la adivinanza desde imágenes de
- 145. características particulares de cada juguete de los niños / con el fin de promover procesos
- 146. descriptivos y creación de relaciones desde saberes que los niños han construido / el tercer y
- 147. último momento / se propuso alrededor de la disposición de un espacio de juego libre en el que
- 148. los niños hacen evidente el uso que le dan a los juguetes / M2 media con el préstamo de palabra
- 149. con ampliaciones de las intervenciones de los niños / reconociendo sus acciones frente a sus juguetes

Ahora bien, con respecto a los andamiajes que emplea para promover que los niños usen la oralidad, M2 plantea que sus intervenciones se caracterizaron, en esta tercera secuencia didáctica, por :

Hacer uso del **préstamo de conciencia a través de su palabra** para *ampliar referencias*

236. la maestra hace uso del préstamo de conciencia en la posibilidad de ampliar la
237. referencia que han construido los niños en torno al juguete y situaciones de juego / rescatando así

promover inferencias y lo expresa ejemplificando lo siguiente:

239. través del préstamo de palabra la maestra promueve inferencias por parte de los niños en torno a la
240. pregunta / ¿qué hay dentro de la caja? / Rescatando las intervenciones de los niños / y
241. movilizándolos a proponer distintas respuestas desde los saberes que han construido / Ejemplo /
242. M2 dice ¿qué tendrá esa caja adentro? / Thiago contesta I cajaaaa I M2 dice I una caja I pero
243. ¿qué habrá dentro? I Thiago dice ¿abrió? ¿abrió? I M2 ¿la abrimos? I sí, pero antes vamos a
244. pensar qué habrá adentro [los niños en silencio] I M2 ¿será que adentro hay comida? I ay, qué
245. rico I ¿qué comida hay? I Valery dice noooo I M2 I ¿no? I entonces I ¿qué habrá? I Valery dice I
246. pollito I Gabriela dice I nooo I M2 I entonces ¿qué hay dentro? I Valery dice que hay un pajarito I
247. [silbando] I Niños dice I nooo I M2 I entonces ¿qué hay dentro? I ¿cómo averiguamos qué hay en
248. la caja? I Thiago dice I Paco Paco I [señalando el cuento encima de la caja] I M2 canta la canción
249. de un cuento I M2 [¡ay!] I Thiago encontró un cuento encima de la caja I invitando a Thiago a
250. chocar la mano I ¡muy bien! Thiago encontró una pista muy importante para saber qué hay dentro
251. de esa caja I de esta forma I junto con el grupo asume la lectura del cuento que dará respuesta a

257. también / la maestra intenta acercar a los niños a procesos de explicación desde el préstamo de
258. voz I Ejemplo / la maestra hace un gesto de sorpresa para denotar el estado de ánimo del niño en
259. el cuento I M2 ¿cómo estaba el niño? I haciendo gesto de sorpresa I Valery I malito I M2 I estaba
260. sorprendido I [haciendo nuevamente gesto de sorpresa] I Vicente parece decir I ¿por qué esta
261. ese niño mal? I M2 I ¿Quieres saber por qué estaba así? I Maestra pregunta I ¿por qué, Ángel? I
262. Ángel dice I caja I señalándola en el cuento I M2 I rescata la intervención de Ángel I porque había
263. algo en la caja I y I ¿Qué había en la caja? I Vicente dice I un árbol I Maestra repite I un árbol:: I

Así como a configurar el principio de alteridad:

252. esta pregunta I además I la maestra utiliza el préstamo de conciencia para acercar a los
253. niños a la importancia del cuidado por el otro I Ejemplo I M2 I Alejandro I ¿tú por qué le estás
254. pegando a Thiago? I Alejandro dice I Thiago I M2 I ¡no! I qué pena contigo I pero esa no es la
255. forma de tratar a tu amigo Alejo I Valery mira a Alejo y le dice I Alejo no I negando con su dedo
256. M2 dice / mira / escucha a Valery que te está diciendo que esa no es la manera Alejandro / así
257. también / la maestra intenta acercar a los niños a procesos de explicación desde el préstamo de

Y compartir actividades, como leer junto con el grupo de niños:

251. de esa caja I de esta forma I junto con el grupo asume la lectura del cuento que dará respuesta a
252. esta pregunta I además I la maestra utiliza el préstamo de conciencia para acercar a los
253. niños a la importancia del cuidado por el otro I Ejemplo I M2 I Alejandro I ¿tú por qué le estás

Al hacer uso de componentes no verbales:

181. ven dentro de la caja en el cuento / acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que
182. permitan ampliar estos referentes / además / la maestra utiliza la pregunta abierta como parte

185. posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para aproximar a los
186. niños a otro tipo de preguntas que los acerquen a procesos de explicación / Ejemplo / ¿Qué está
187. haciendo ahí esa caja? / señalando el cuento // Ángel dice / mono / M2 / hay un mono adentro:: /
188. y ¿de quién será la caja? / [silencio] / M2 / ¿de Thomas? / ¿esa caja es de Thomas? / en relación

Y de la pregunta (abierta y cerrada, pero fundamentalmente usa las de carácter abierto).

Según M2 las preguntas abiertas que utiliza en esta tercera secuencia didáctica se caracterizan porque:

151. respecto a las preguntas que se realizan / la maestra utiliza preguntas de tipo abierto que tienen
 152. restricciones sintácticas con relación al uso de adverbios interrogativos de tiempo / lugar y modo
 153. / como / por ejemplo / ¿Qué hay adentro? / ¿Quién estará aquí? / ¿Cómo hacemos para abrir la caja?
 154. / ¿En dónde está el mico? / ¿Qué hace la caja en ese cuento? / ¿Para qué usa la llave el niño? /
 155. son las preguntas por el qué y el quién las más preponderantes en la experiencia / este tipo de preguntas
 156. promueven la ampliación de referencia en los niños / permitiéndoles asumir saberes previos en sus
 157. respuestas / además de crear inferencias y acercarse progresivamente a procesos de explicación /
 158. Además / la maestra hace uso de la pregunta por el por qué / pregunta de razonamiento / solo en una
 159. situación de conflicto presentada entre dos niños / ¿por qué le pegas a Thiago? / buscando utilizar la
 160. pregunta como una forma de movilizar a los niños en relación a la importancia de cuidarnos y poner el
 161. límite con los demás / Así también / fue evidente el uso de preguntas por parte de los niños en su interés

Finalmente, en las reflexiones de cierre del proceso de investigación, correspondientes al tercer ciclo, M2 comparte con sus pares un aprendizaje obtenido a partir de la experiencia y relacionado con la pregunta y con su uso pedagógico para promover la oralidad a partir de las características del grupo de niños:

644. fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la
 645. maestra para favorecer la oralidad de los niños / así / por ejemplo / fue evidente la presencia
 646. constante de la pregunta cerrada en el grupo de Caminadores II / pues allí / su intención es ser
 647. parte activa de la construcción de referencia en los niños / y para el caso de Aventureros I / este
 648. tipo de pregunta / se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños
 649. frente a un referente para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras
 650. construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente / En este sentido / se ubica
 651. como un tercer hallazgo / a la conversación como protogénero que favorece los otros géneros
 652. discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha /

Análisis de la categoría «Andamiajes»: M2.

Los andamiajes más empleados que caracterizan la práctica de M2.

La pregunta y la conversación son los andamiajes que más emplea M2 para favorecer el uso de la lengua oral en los niños menores de tres años. Los usa de forma conjunta y complementaria. Estos, a diferencia de otros andamiajes, son los únicos que presentan cambios a lo largo de los ciclos:

/Inicialmente conversa con ellos a partir de preguntas cerradas sobre su estado de salud y haciendo expansiones semánticas / (Líneas 281-282, ciclo I / M2)

Otros andamiajes que se reconocen son la expansión semántica, la reformulación y el uso de componentes de comunicación no verbal en la construcción de intencionalidades

comunicativas, como el gesto y los tonos de voz. Estos hacen parte de los dos anteriores y del préstamo de la palabra de la profesora del que solo hace conciencia a partir del segundo ciclo de acuerdo con las reflexiones.

Precisamente en ese segundo ciclo, M2 también retoma el juego de forma consiente e intencional para favorecer la oralidad de los niños. Según sus reflexiones, este se convierte en:

...el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre / en donde los niños logran actuar de forma espontánea / alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos / expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto la maestra es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos sino acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que les genera interés y que los motiva... (Líneas 670-678, ciclo II, M2)

Con respecto a este andamiaje —que toda la literatura especializada en el tema toma como referente cuando se trata de promover el lenguaje en la infancia—, para M2, de acuerdo con el análisis longitudinal, si bien es importante, como lo deja ver en la reflexión anterior y al hacer uso de él en el segundo y en el tercer ciclo, no es el que ubica como el centro de sus reflexiones. Estas giran en torno a la pregunta y a la conversación y, como veremos más adelante, estos le suscitan necesidades de conceptualización y hacen parte de sus retos a nivel lingüístico y pedagógico. De ahí que sean los únicos que, en su proceso, muestran cambios.

Finalmente, M2 también hace uso intencional del formato como andamiaje. Es significativo cómo lo usa y cómo logra ajustar su interacción comunicativa a las capacidades y aptitudes de los niños para facilitarles el aprendizaje de lo que significa

conversar, saludarse, recibir un invitado, cerrar el día, manifestar sus inconformidades y contribuir a resolver conflictos, entre muchas otras acciones discursivas. Justamente el uso de estos formatos lleva a hacer de la conversación un espacio de comunicación significativo y muy común en varios momentos de las secuencias didácticas:

/Inicialmente con ellos a partir de preguntas cerradas sobre su estado de salud y haciendo expansiones semánticas / reconfirmando lo que Perla le responde/hay un manejo del cuerpo desde el nivel bajo mirando a los niños directamente / la interacción inicial con los niños es explicitándoles que ya los conoce porque sabe de ellos como por ejemplo que están enfermos / qué les gusta /y les llama por el nombre / al parecer es una estrategia para aproximarse a ellos significativamente y lograr ganar su atención / centrarlos en lo que luego van a conversar / (281-287, ciclo I ,M2)

M2 usa un formato / [comenta] esto lo ubique:: / me pareció bello / todo esto / lo que encontré / [retoma la lectura del análisis escrito] / usas un formato / que caracteriza tu secuencia didáctica / y consiste en que / explicas a los niños lo que van a hacer / para luego si / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere / que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos \ / entonces tú siempre les dices \ / y abro comillas / qué les parece si construimos una historia para saber por qué son de colores los pajaritos / y entre paréntesis pongo / va señalando en la pared / en los recuadros lo que va haciendo / [comenta] / pero eso no ocurrió solo ahí / ocurrió en el saludo / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y es / explico:: / y los ubico / no sé si lo tienes / tan claramente // presente / la importancia de que primero los ubico para que luego ya puedan / hacer /

M2 si / pues siempre:: / si / algo creo que:: / les permitía a ellos:: / no sé / ser motivados por la participación / era que sabían qué íbamos a hacer / o qué temas íbamos a tratar \ (...) ese día había una sorpresa / porque ya:: el día anterior yo les había dicho que iba a ir Berniz / por ejemplo / ¿ya va a venir Berniz / ¿cierto profé? / ¿Ya van a golpear la puerta? / y les decía / no, todavía no viene Berniz / primero nos vamos a sentar / y vamos a hablar un poco de lo que hicieron el fin de semana / bueno / un poco / entonces / claro / ellos empezaban a fluir de otra manera / porque sabían que ese

era el espacio para ese:: propósito / entonces / fue / al principio / no lo tenía tan intencionado / digamos que lo había hecho / porque / uno tiene también en su mente / pues la necesidad / de que el niño entienda / y que explicarle es importante / pero cuando fui viendo cómo ellos respondieron tan bien a eso / fui haciéndolo más intencionado / y hacía parte como de las prácticas / que yo hacía / pues diariamente / y lo hacía con todo / hasta para ir al baño / (inaudible) / ya vamos a almorzar / pues / y prepararlos para ese momento... (líneas 319-343, ciclo II / M2)

En relación con los andamiajes que caracterizan la práctica de M2, es importante manifestar que M2, en el segundo ciclo, considera necesario reconocer los usos orales del grupo de niños con el que interactúa pues, de esta manera, serán pertinentes y asertivos, es decir, estructura sus andamiajes a partir del carácter contextualizado que deben tener los apoyos.

Para alcanzar este propósito fue clave, primero, reconocer los que M2 usaba y no sabía que usaba, como la pregunta que, a partir de un proceso de metacognición, pone en evidencia la cualificación en tanto la profesora inicia la ampliación de conocimientos al respecto que van más allá de lo pedagógico. Se documenta desde el campo discursivo, lingüístico, de tal forma que, en el segundo ciclo, ya logra identificar el tipo de pregunta que va a usar, con qué grupo de niños y en qué situación comunicativa. Este representó un reto y una tarea de la profesora. Para resolverlo, utilizó el saber que fue construyendo a través de los encuentros semanales de reflexión compartida.

En relación con los cambios.

La pregunta.

En el primer ciclo, los enunciados de M2 se caracterizan por que no parten de afirmaciones, sino de preguntas (abiertas y cerradas) para promover la cognición. Se usan con base en los

principios de la perspectiva constructivista que sustentaba las planeaciones y exponía en las reflexiones.

En el segundo ciclo, se infiere un cambio. M2 demuestra, con sus reflexiones, que tiene más claridad sobre el sentido comunicativo de la pregunta; hay argumentación y comprensión a nivel lingüístico. De esta manera, no busca solo promover la función cognitiva del lenguaje, también la función comunicativa. Además, espera contribuir a la configuración de la intersubjetividad y a los principios básicos de convivencia. Así, M2 logra aclarar qué tipo de pregunta estructurar según el grupo y la intención comunicativa.

[...] Según M2 las preguntas abiertas que utiliza en esta tercera secuencia didáctica se caracterizan porque: «...tienen restricciones sintácticas con relación al uso de adverbios interrogativos de tiempo / lugar y modo / como / por ejemplo / ¿Qué hay adentro? / ¿Quién estará aquí? / ¿Cómo hacemos para abrir la caja? / ¿En dónde está el mico? / ¿Qué hace la caja en ese cuento? / ¿Para qué usa la llave el niño? / siendo las preguntas por el qué y el quién / las más preponderantes en la experiencia / este tipo de preguntas promueven la ampliación de referencia en los niños / permitiéndoles asumir saberes previos en sus respuestas / además de crear inferencias y acercarse progresivamente a procesos de explicación / Además / la maestra hace uso de la pregunta por el ¿por qué? / pregunta de razonamiento / solo en una situación de conflicto presentada entre dos niños / ¿por qué le pegas a Thiago? / buscando utilizar la pregunta como una forma de movilizar a los niños en relación a la importancia de cuidarnos y poner el límite con los demás...» (Líneas 151-161, ciclo I / M2)

Ya en el tercer ciclo, el cambio se reconoce a partir de las reflexiones globales de cierre de la profesora. En estas expresa, de manera introspectiva:

[...] y reconociendo con qué grupo usa qué tipo de pregunta y cuando «..._la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por ejemplo fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores, pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia_en

los niños y para el caso de Aventureros / este tipo de pregunta se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente / para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente /...» (Líneas 644-652, ciclo III, M2)

La conversación.

En el ciclo I : una tensión que se convierte en reto.

En el primer ciclo, como se explicó en el párrafo inicial del apartado, la conversación se usa de forma simultánea o complementaria con la pregunta, pero no intencionalmente o con alguna claridad lingüística. M2 la incluye en la secuencia didáctica, pero sin fundamentación ni argumentación en cuanto a su sentido al promover la oralidad.

Sin embargo, se convierte en una necesidad de saber generada por conocer que promueve en las interacciones. Esta pasa a ser objeto de reflexión discursiva por parte de las profesoras, en el momento en que surge, a nivel pedagógico, una tensión. M2 la provoca al desarrollar una secuencia didáctica extensa, que resulta en la disminución de participación de los niños y del uso de la oralidad y en conflictos y agresiones. La manera como M2 maneja la situación en tanto objeto de aprendizaje pone en evidencia cómo el uso de la reflexión permite comprender la tensión y, junto con el par, identificar los puntos que se deben ajustar y cambiar.

[...] M3 / Visualice como dificultad el que M2 interactuara simultáneamente con dos grupos de niños / cuando hay dos grupos es necesario contextualizarse para no abordar a un solo tipo de interacción / los grupos tienen procesos distintos y su grupo no hace tanta oralidad y ella se centró en los de la otra maestra y dejó fuera a los que no lo hacían / Fue una tensión / dejó por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan /... (Líneas 210-215 / M2 / ciclo I)

Al respecto, M2, en su balance del ciclo I, reflexiona

[...] M2 / Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un préstamo de la palabra más potente con mi grupo que aún no verbaliza / me doy cuenta de la construcción que debo hacer al estar con el otro grupo / la tensión más fuerte y que he notado en mis prácticas es que se dispersen / tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo / (Líneas 216-219 / M2 / ciclo I)

Ciclo II: reto superado.

En el segundo ciclo, la conversación se usa como respuesta a un reto y para resolver un problema de orden pedagógico. Al respecto, M2 afirma: «Aprender implica hacer parte de una conversación».

La profesora se documenta y la secuencia didáctica pone en evidencia el proceso que, a lo largo de ese periodo, lleva a cabo la profesora con los niños. Con dificultad, en una secuencia didáctica, podría hacerse un cambio. Y ese no es el sentido; retomar y analizar esa secuencia permitió reconocer el proceso cotidiano de M2 con los niños; con base en ello, expresa en el encuentro de reflexión compartida:

/ de esta manera la conversación se convierte en un espacio
de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita
alguna situación cotidiana / siendo para ello importante el reconocimiento de los otros
participantes de la conversación / desde la conciencia paulatina del turno / evidente como
una forma da validar / la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia
(Líneas 665-670, ciclo II, M2)

M3 da cuenta de lo que considera complejo de esta situación comunicativa de M2. Para ella, promover y lograr este tipo de interacciones es muy difícil, pero a la vez reconoce el logro de M2 y así lo manifiesta:

[...] M2 instaura la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los niños y las niñas de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva / a mí esto sí me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque:: / digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos corporales que tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores que tienen // y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación / uno pensaría :: / y yo se lo decía a M2 / ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! / pero ¿cómo se va a instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? / ¡no se puede, pensaba! / pero efectivamente se pudo / (...) y yo siento en medio de todo / que ella lo:: / lo:: / acerca mucho a una conversación tú a tú / o sea yo con (inaudible) / exacto / pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo / que uno dice / bueno / puede mediar entre uno:: y dos:: / ¡pero ya son quince! / y ahí es mucho más complejo / además que se escuchen:: / que se permitan hablar el uno al otro:: / que validen:: el aporte del otro / que tal vez / no:: / no les agrada pero que finalmente lo incorpore / pues para mí esto ha sido / en realidad / lo que más me ha / llamado la atención del trabajo de M2 / porque siento que es un grupo que es / de retos / tenerlos convocados en esta estrategia didáctica / es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado \//... (Líneas 230/248 / M2 / ciclo II)

Este testimonio contribuye a visualizar el proceso, pues, lo que expresa M3 es suficiente para dar cuenta de lo que implicó, para las profesoras, insertar, de forma intencional, esta actividad discursiva.

Ciclo III. Cambios: el diálogo cotidiano con los niños en las mañanas.

El diálogo cotidiano con los niños, en las mañanas, es una de las estrategias que favorece la conexión con el grupo a partir de las asambleas. Esta es estrategia de la institución que, a nivel pedagógico, favorece los principios de la perspectiva interaccionista y, a nivel del

lenguaje y de la intersubjetividad, abre la posibilidad a los principios de la otredad y a asumir la conversación como un protogénero.

M1 ¡Qué bueno que lograste:: /conectarte::!

M2 Sí:: / [uhyyy] / sí:: / afortunadamente \ / porque / eso también permite que fluyan:: / las experiencias \ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían:: // ya como:: / parte de:: nuestra cotidianidad / como de lo que nos gustaba /// estar juntos //

M1 sí / sí /

M2 pero esa conexión:: fue:: / siento que eso es muy importante poderlo hacer como maestra / conectar con el grupo \ / llegar como desde esas particularidades a cada niño /

(188-194 / M2 / ciclo III)

Por otra parte, al hablar de sus aprendizajes en este tercer ciclo, M2 reconoce «la conversación como un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias» (Líneas 302/303 / M2 / ciclo III).

¿Qué favorece con los andamiajes M2?

En principio, M2 promueve, sobre todo, la función cognitiva en relación con la función comunicativa y estética del lenguaje. En las reflexiones sobre la planeación y estructuración de las secuencias didácticas, su preocupación inicial se centraba en favorecer la estructuración lógica de eventos, en la secuencia en la construcción colectiva de historias y, con apoyo de la lectura de imágenes en recuadros, en ampliar referentes y predecir hechos.

Sin embargo, a partir del segundo ciclo, esto cambia. Ya no se limita a promover la dimensión cognitiva al usar la conversación para convocar y para aprender formatos de escucha y de intercambios de puntos de vista. Favorece también la función comunicativa y

la intersubjetividad en sus secuencias didácticas en tanto estimula, a partir de conversaciones espontáneas, la resolución de conflictos entre los niños y el respeto por la participación de sus pares en un trabajo intenso sobre el sentido de la escucha. Entonces, podría afirmarse, con base en las reflexiones anteriores, que M2 propende, de forma interconectada, por las tres funciones del lenguaje. Además de lo ya se ha expresado, potencia, de manera significativa, la posibilidad creativa al hacer uso de la imaginación, y al abordar la resolución de situaciones problema y la construcción colectiva de historias apoyándose en la literatura y el juego.

M2 logra aproximar los niños, de forma significativa, al uso de géneros discursivos, como el diálogo, la explicación, la narración y la descripción. A través del préstamo de su palabra, establece ese puente entre la oralidad y otras actividades discursivas, como la lectura y la escritura. Trabaja sobre formatos como las noticias y busca que los niños enuncien experiencias pasadas, narren sobre lo indagado, relaten noticias y describan lo que observan.

[...] se hace la reconstrucción de la historia retomando las ideas sueltas de estos // [comenta] / o sea / esto / es tu andamiaje / esto que estoy diciendo / haces la reconstrucción de la historia / retomando las ideas sueltas de los niños / para ir configurando el sentido de la misma \ / porque cada uno te va diciendo // como dicen una o dos palabras \ / entonces / con que uno solo hable / no es suficiente para construir sentido / porque quedan cosas sueltas \ / entonces / lo que tú haces / a manera de andamiaje / es que recoges todo / y tú eres la que va ayudando a hacer / la ilación / entonces dices:: [retoma el análisis escrito] / Este préstamo de la palabra / tiene como fin / encadenar los personajes / los hechos / y así ayudarles a construir / de las partes un todo / el

(Líneas 423-430, ciclo II, M2)

Definitivamente, los andamiajes empleados por M2 favorecen el papel de un niño activo que aborda la lengua oral en situaciones reales de uso, con intencionalidades comunicativas y donde él mismo busca, con apoyo de la profesora y de sus compañeros, las rutas para dar respuesta a sus preguntas o las de la profesora. Por eso, ella, en la interacción, responde con preguntas y no con respuestas.

interactúas p / otra pregunta es / que haces es / ¿Este rey está feliz? / ¡Está enojado! afirmas / ¿Y por qué está enojado si la lechuza le trajo un bello regalo? / entonces / ¿Qué pasaría? / El niño te dice / ¡No sé! / entonces tú contestas con otra pregunta abierta / ¿Tú qué crees? / No les contestas inmediatamente con una respuesta / sino con otra pregunta / (302-305, ciclo II, M2)

procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa / así para el caso de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma / pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra / los han llevado progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se encuentran / (679-686, ciclo II, M2)

Los andamiajes también favorecen la formación de la pertinencia de los niños en sus intervenciones a través de cuestionamientos

escrito] / en estas cortas intervenciones / es clave visibilizar cómo M2 va exigiendo a los niños pertinencia en ellas / dando lógica a la narrativa que se va configurando \ / entonces / [comenta y amplía el análisis escrito] fijate que ahí empiezas a exigirles y no de cualquier forma podrían:: expresarse \ / sino que tú / con tu interacción / entonces por ejemplo \ / lo pongo ahí entre comillas / este apartado [se retoma la lectura el análisis escrito] ¿Por qué serán de colores los pajaritos?

[comenta lo leído] esa es una de las preguntas // que:: / [ehhh] / potencia la oralidad porque los hace como dar explicaciones / y empiezan ellos a intentar mirar cómo contestan /

(290-296, ciclo II, M2)

De esta manera, la pregunta en tanto andamiaje es un elemento que permite jalonar la construcción del pensamiento. Al buscar una respuesta que concuerde con lo que se indaga, el niño hace un esfuerzo a nivel cognitivo que le permite ampliar sus referentes, enriquecer sus elaboraciones, consolidar la intencionalidad con la que se usa el lenguaje y reconocer la diversidad de situaciones en las que se instauran procesos comunicativos entre los sujetos.

Categoría «Perspectivas pedagógicas»: M2.

Tabla 19

De comparación cronológica: M2. Categoría «Perspectivas pedagógicas»

Tabla de comparación cronológica / M2	
CICLOS	Categoría: Perspectivas pedagógicas
Ciclo I	<p>¿Qué promueve M2, pedagógicamente, en la secuencia didáctica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte de sus saberes previos y abre el espacio para escucharlos e integrarlos a la propuesta <p>288.del niño en la experiencia /A través de lo que se viene proponiendo / M2 les da un 289.espacio a los niños y las niñas/donde rescata sus saberes previos, retomando su voz para darle 290.paso a la experiencia / Cuestiona a los niños para que a través de las preguntas que realiza / ellos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume un rol de «no conocer-no saber» para que los niños relaten las noticias. • Esta en situación de escucha y atenta a lo que los niños cuentan / proceso de comprensión. <p>291.posibilitan la participación del grupo/En relación a la escucha / como proceso de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee de forma conjunta con los niños. • Volver sobre una experiencia anterior/promoviendo procesos de reversibilidad. • Dejar claridades sobre las referencias que están abordando. • Los niños se cuestionen y poner en juego su saber. • Promueve en su interacción la conversación. Nexo con la categoría denominada andamiaje / géneros discursivos. • Indagación en diferentes fuentes desde casa con ayuda de los padres.

	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza a partir de la resolución de problemas. • Exploración de materiales para la estructuración de hipótesis, preguntas.
Ciclo II	<p>La propuesta basada en el movimiento, no en la quietud, parte de lo que caracteriza y es vital para este grupo de niños</p> <p>31. I entonces desde allí la M2 invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las aves I en el 32. cual I al son de la canción I en torno a ese animal I los va a saludar I y entonces allí empieza toda una 33. apuesta por lo corporal \ I en donde I pues se involucra I pues el saludo \ I y pues el segundo momento I ya</p> <p>210.M2 Sí I sí, señora p I por eso también I la necesidad de ellos de moverse I y de I de cambiar un 211.poco las dinámicas / I nosotros siempre estamos sentados:: I hablando I bueno I hacemos juegos I 212.pero de ahí:: I sentaditos \ I 213.M3 [mmm] confirmando lo que se dice 214.M2 entonces I ya I traté de propiciar que se movieran / I que pudieran explorar desde otras 215.posibilidades / I que siempre I 216.M1 =...sí I eso me pareció súper asertivo...=I</p> <p>321.formato / reiterativo / que caracteriza tu secuencia didáctica / y consiste en que / explicas a los 322.niños lo que van a hacer / para luego sí / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere / 323.que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos \ / entonces tú 324.siempre les dices \ / y abro comillas / qué les parece si construimos una historia para saber por 325.qué son de colores los pajaritos / y entre paréntesis pongo / va señalando en la pared / en los 326.recuadros lo que vas haciendo / [comenta] / pero eso no ocurrió solo ahí / ocurrió en el saludo / 327.pero / o sea / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y es / explico:: / y los 328.ubico / no sé si lo tienes / tan claramente // presente / la importancia de que primero los ubico 329.para que luego ya puedan / hacer / lo que tienen que hacer /</p> <p>Construyendo historias / uso de la lectura de imágenes de forma colectiva Trabajando sobre la toma de turnos Aborda con las preguntas desde la perspectiva de la problematización y no desde una perspectiva convencional de la comunicación que sustenta la propuesta tradicional de enseñanza-aprendizaje</p> <p>302.interactúas p I otra pregunta es I que haces es I ¿Este rey está feliz? I ¡Está enojado! afirmas I ¿Y 303.por qué está enojado si la lechuza le trajo un bello regalo? I entonces I ¿Qué pasaría? I El niño te 304.dice I ¡No sé! I entonces tú contestas con otra pregunta abierta que les abre todo I ¿Tú qué 305.crees? I No les contestas inmediatamente con una respuesta I sino con otra pregunta I ¿Qué</p> <p>Permite reconocer saber previo y hacer la transferibilidad de aprendizajes a nivel de la toma de turnos en la construcción de una historia en el marco de una conversación, las implicaciones de trabajar una secuencia de hechos y el uso del razonamiento lógico. Principio de alteridad, <i>la intersubjetividad</i> <i>Rol activo del niño dentro de su proceso de aprendizaje, parte de saber previo y experiencia previa</i></p> <p>7. cual ella hace todo I un proceso de convocarlos I y así mismo el de contarles cómo iba a ser como todo el 8. proceso I o en lo que iban a trabajar a lo largo de la experiencia \ I entonces I ella desde el inicio I pues I 9. los convoca alrededor de las aves:: I entonces I y empieza ella diciendo I [retoma su análisis escrito] I 10. ¿Qué tal si hoy nos saludamos como I como nuestras aves? I Yo veo muchas aves en este salón I veo a</p> <p>20. los pajaritos se quedan solamente así sentaditos como nosotros? I ¿Qué hacen los pajaritos? I Y uno de 21. los niños dice I ¡a volar! I la M2 dice ¿volar? I ¿y qué tal si nos saludamos volando? I [comenta lo escrito] I 22. I entonces desde allí la M2 invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las aves I en el</p> <p>101.especialmente en la construcción de la historia I donde a partir de ella se recogen las voces de los 102.niños y se pone en juego en una construcción colectiva \ I [comenta el análisis escrito] I entonces 103.si bien I todo el tiempo tú estuviste mediando I por medio de la palabra I en este momento pues</p>

	<p>104.se enfatizó mucho más I porque fue el vehículo a través del cual I [ehhh] I pues pusiste en juego también 105.los saberes de ellos I para una construcción colectiva \ I entonces a nivel cognitivo \ I [retoma la</p> <p>Cambios al proponer otra forma de trabajar pedagógicamente con los niños.</p> <p>210.M2 Sí I sí, señora p I por eso también I la necesidad de ellos de moverse I y de I de cambiar un 211.poco las dinámicas / I nosotros siempre estamos sentados:: I hablando I bueno I hacemos juegos I 212.pero de ahí:: I sentaditos \ I 213.M3 [mmm] confirmando lo que se dice 214.M2 entonces I ya I traté de propiciar que se movieran / I que pudieran explorar desde otras 215.posibilidades / I que siempre I 216.M1 =...sí I eso me pareció súper asertivo...=I</p> <p><i>Las asambleas son una estrategia que favorece la propuesta desde el carácter dialógico de la comunicación, posibilita el reconocimiento de los niños desde sus particularidades comunicativas y subjetivas así como del grupo, es decir, el desarrollo y aprendizaje de principios democráticos en la construcción de la intersubjetividad, principios de convivencia.</i></p> <p>189.M2 Sí:: / [uhyy] / sí:: / afortunadamente \ / porque / eso también permite que fluyan:: / las 190.experiencias \ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían:: // ya como:: / parte de:: 191.nuestra cotidianidad // como de lo que nos gustaba // [se escucha toser] / estar juntos // 192.M1 sí / sí / 193.M2 pero esa conexión:: fue:: / siento que eso es muy importante poderlo hacer como maestra / 194.conectar con el grupo \ / llegar como desde esas particularidades a cada niño /</p> <p>En ese sentido, asumen, a partir de los análisis de las profesoras, cómo <i>la conversación y con un lugar como estrategia didáctica</i> en tanto <i>permite conocer el saber que tienen los niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva.</i></p> <p>Además de reconocer a través de sus reflexiones que los <i>andamiajes</i> buscaron respetar y validar los usos orales / de los que se valen los niños en la apropiación de la lengua materna. Nexo con <i>la cognición al promover similitudes, descentrándolos, reconociendo el carácter animista de su momento de desarrollo.</i></p> <p>71. también les permite a los niños reconocer las características del ave que iban a personifica I que iban 72. personificados I estableciendo así I similitudes I construyendo procesos de descentración I que los llevan 73. a tomar conciencia del papel que están asumiendo I y de sus particularidades \ I [comenta el análisis</p> <p>Nexos con el componente <i>paralingüístico</i> al usar, de forma intencional, <i>la modulación de la voz</i> para abordar, didácticamente, los propósitos de la secuencia didáctica:</p> <p>161. ¡bueno! / la maestra hace uso de su lenguaje paralingüístico / donde emplea diversas tonalidades 162.de la voz / la acentúa en momentos particularidades / denotando cambios y situaciones 163.importantes \ I desde allí I también I se convoca a algunos niños y se realiza la onomatopeya de 164.las pájaros I para potenciar la experiencia propuesta \ I [comenta el análisis escrito] entonces ¡a mí 165.me parecía muy:: impactante! cómo hacías:: I es muy característico tuyo cómo modulas tu voz I 166.como muy real I eso también te aportó a lo que venías haciendo I [sonríe] I (inaudible) I hace el</p>
Ciclo III	<p>M3 comparte, a través de sus reflexiones, que, a nivel pedagógico, M2, con respecto a esta categoría, <i>en la tercera secuencia didáctica</i>, se apoya en el juego como uno de sistemas de andamiaje:</p> <p>12. cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar 13. un juego que se genera a través de sus juguetes u objetos significativos / dando plena libertad a sus</p>

Y en el uso de materiales como cajas e imágenes para promover la conversación y ampliar la construcción de la referencia a partir de la posibilidad de estructurar red de relaciones entre saberes previos y nueva información.

- 135.aprobación y reconocimiento / con respecto a los materiales / la maestra dispone de una caja que
- 136.cumple varios propósitos I por un lado I ser el objeto que detone la conversación de los niños I
- 137.niñas y maestra en un primer momento I así mismo establecer una relación ente este elemento y
- 138.lo que acontece en el cuento y por otro lado I cumple un rol de ícono visual I donde los niños van
- 139.haciendo relaciones a través de ella I

M2, por su parte, plantea en las reflexiones sobre esta categoría en relación con la tercera secuencia didáctica que a nivel pedagógico se abordó el juego

- 659.evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo este el puente entre lo pedagógico
- 660.y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre
- 661.en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo
- 662.necesario para ellos expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra
- 663.es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde
- 664.el préstamo de conciencia a través de su voz / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para

Por otra parte, al igual que M3, da cuenta del uso de materiales como cajas en diferentes tamaños, juguetes, imágenes como fotografías y visibiliza también el uso de telas como apoyos pedagógicos que favorecen la oralidad sin especificar qué de la oralidad, lo cual sí ocurre a nivel cognitivo, en relación con la inferencias y con la ampliación de referentes:

- 269.sobre los apoyos / y estrategias pedagógicas / que involucran los materiales empleados / se hace
- 270.uso de la caja que contenía los juguetes favoritos de los niños / esto promovió la construcción de
- 271.inferencias en torno a qué había dentro / además de generar expectativa en ellos por descubrir su
- 272.contenido / a su vez / el uso de imágenes y fotografías / posibilitó que los niños ampliaran los
- 273.referentes de los juguetes e hicieran otras búsquedas desde la acción y el gesto / promoviendo
- 274.así / que los niños comunicaran desde los tres niveles de representación / finalmente / la maestra
- 275.propone un pequeño espacio con cajas medianas y algunas telas que permiten promover la
- 276.creación de situaciones de juego por parte de los niños / Caja tapada con tela para promover
- 277.creación de inferencias por parte de los niños / Cajas y telas / disposición de espacio de juego
- 278.con elementos que enriquecieran las situaciones de juego que crearan los niños alrededor de sus
- 279.juguetes favoritos /

Aparece otro aspecto relacionado con la categoría de aspectos pedagógicos y tiene que ver con los aprendizajes obtenidos, en este tercer ciclo, por M2,

- 611.contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños / así / las apuestas a nivel
- 612.pedagógico al participar en este proceso / han sido parte fundamental de los aprendizajes
- 613.adquiridos / pues fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico
- 614.de la oralidad con la primera infancia I desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de
- 615.ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan I concibiendo así a los niños menores de dos
- 616.años I como sujetos cognoscentes y partícipes de sus procesos I esta claridad I permitió enriquecer
- 617.cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos I pues conllevó a la necesidad de
- 618.hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la
- 619.disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad /
- 620.contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva / a

Análisis de la categoría «Perspectivas pedagógicas»: M2.

Al abordar el análisis de los tres ciclos, en relación con esta categoría de «perspectivas pedagógicas», se puede afirmar que las secuencias didácticas se sustentan en principios de la perspectiva interaccionista. No hay lugar para un modelo tradicional de educación bancaria (Freire, 2007). Esta categoría es coherente con los principios institucionales de la Escuela Maternal (EMUPN).

Estructuración de las secuencias didácticas.

M2 parte de los saberes previos de los niños y abre el espacio para escucharlos e integrarlos a la propuesta

[...] del niño en la experiencia /A través de lo que se viene proponiendo / M2 les da un espacio a los niños y las niñas / donde rescata sus saberes previos, retomando su voz para darle paso a la experiencia / Cuestiona a los niños para que a través de las preguntas que realiza / ellos (288-290, ciclo I, M2)

Para planear y llevar a cabo secuencias didácticas que favorezcan el uso de la lengua oral, el análisis longitudinal pone de manifiesto la decisión de las profesoras, en el segundo ciclo, de caracterizar los grupos para estructurarlas.

Con base en esta decisión, M2 sustenta sus propuestas en actividades centradas en el movimiento, no en la quietud, es decir, parte de lo que caracteriza y es fundamental para este grupo de niños. De esta manera, estimula, por ejemplo, el juego de aves con atuendos a partir de los juegos sociodramáticos y de roles y con canciones y adivinanzas.

/ entonces desde allí la M2 invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las aves / en el cual / al son de la canción / en torno a ese animal / los va a saludar / y entonces allí empieza toda una

apuesta por lo corporal \ / en donde / pues se involucra / pues el saludo \ (31-33, ciclo I, M2)

M2 Sí / sí, señora p / por eso también / la necesidad de ellos de moverse / y de / de cambiar un poco las dinámicas // nosotros siempre estamos sentados:: / hablando / bueno / hacemos juegos / pero de ahí:: / sentaditos \ /

M3 [mmm] confirmando lo que se dice

M2 entonces / ya / traté de propiciar que se movieran // que pudieran explorar desde otras posibilidades // que siempre // (210-216, Ciclo I. M2)

M2 retoma el gesto y potencia la descripción, la narrativa y la explicación a partir de situaciones lúdicas que integran el juego y la posibilidad de resolver situaciones y, de esta forma, usar la lengua oral de forma contextualizada y divertida.

Así, el grupo ayuda al científico Berniz a resolver los problemas de su comunidad. Para ello, los niños conversan con el invitado, indagan en libros y videos, y en casa, con padres y abuelos, sobre las problemáticas. Luego, comparten sus hallazgos narrativamente en las asambleas o los conversatorios y lo que piensan de las situaciones. Allí, intentan usar las explicaciones y algunos principios de la argumentación. Juegan a las aves: a «ser como si fueran», a imaginar «qué pasaría si...» y a crear historias.

Por otra parte, todas las secuencias parten de abordar la resolución de problemas en relación con la contaminación, o con «¿por qué las aves...?» o sobre los juguetes... Hay una exploración permanente de materiales al estructurar hipótesis que abran las posibilidades de aproximarse a explicaciones, a narraciones, a descripciones y a preguntas a partir de noticias, cuentos, canciones, adivinanzas, juegos.

Actividades transversales que promueven la oralidad.

Desde el primer ciclo, se fomentan las asambleas al inicio de la jornada. Estas, junto con las conversaciones, «permite[n] conocer el saber que tienen los niños y las niñas de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva» (Líneas 230/232, ciclo II, M2).

Las asambleas se asumen como:

[...] estrategia que favorece la propuesta desde el carácter dialógico de la comunicación, posibilita el reconocimiento de los niños desde sus particularidades comunicativas y subjetivas así como del grupo, es decir, el desarrollo y aprendizaje de principios democráticos en la construcción de la intersubjetividad, principios de convivencia (Líneas 189/194, ciclo II, M2)

De lo anterior, en las secuencias didácticas de M2, aparecen los siguientes elementos.

- *Rol del niño*

El niño es sujeto con saberes previos y capaz. Requiere de apoyos intencionados que propendan por el trabajo colaborativo y la escucha como referentes. Cada niño y cada niña es un ser único, inmerso en una cultura que aprende en contextos de apoyo tanto de sus pares, como de sus profesores y de la cultura misma (Vigostky, 2000). Tiene diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje. Los infantes son sujetos de derechos, sociohistóricos culturales, protagonistas de su aprendizaje y de lenguaje.

- *La interacción*

M2, a través de sus secuencias didácticas, se centra en fomentar el carácter dialógico de la comunicación. Este se expresa en las actividades mismas que selecciona y que son transversales a las secuencias didácticas, como la asamblea o la conversación. Lo

anterior, en el marco del principio interaccionista según el cual se aprende de y con los otros.

- *El rol del profesor*

El profesor es sujeto de lenguaje que aprende, junto con los niños, al mismo tiempo que lidera procesos de enseñanza en torno al uso de la lengua oral a partir de actividades lúdicas y divertidas. Es un sujeto reflexivo, que identifica sus dificultades y lleva a cabo, de inmediato, las modificaciones pertinentes para favorecer a los niños a nivel cognitivo, comunicativo y estético, teniendo en cuenta las necesidades socioculturales del contexto.

En este sentido, M2 realiza una caracterización de la oralidad de los niños que le aporta una resignificación de la perspectiva de infancia. Por tanto, redundante en la configuración de los andamiajes de forma más asertiva y pertinente. De esta manera, respeta y valida los usos orales de los que se valen los niños en la apropiación de la lengua materna, es decir, de acuerdo con la perspectiva interaccionista, se asume «como mediador sociocultural, que selecciona y crea acciones, saberes y propuestas, que se alimentan de los intereses de los niños y las niñas» (Escuela Maternal, 2013),

[...] concibiendo así a los niños menores de dos años / como sujetos cognoscentes y partícipes de sus procesos / esta claridad / permitió enriquecer cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos / pues conllevó a la necesidad de hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad / contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva... (Líneas 613- 622, ciclo III, M2)

De esta manera, la enseñanza de la lengua oral no parte de actividades repetitivas, de memorización de palabras o de la corrección gramatical por parte de la profesora. Ella

tampoco se asume como modelo del habla; no es el modelo ideal y, si hay que hacer reelaboraciones, usa la expansión semántica para aclarar al niño el enunciado.

Su rol en la enseñanza de la lengua oral se centra en diseñar y en participar activamente de actividades fundamentales, contextualizadas y significativas para los niños. A través de esta, el profesor «hace cosas con palabras» —retomando a Bruner (1994)—, en el marco de necesidades comunicativas que, culturalmente, tienen sentido, como abordar el problema de la contaminación y cómo afecta su cotidianidad, y la vida de los seres vivos partiendo de sus familias y sus mascotas. Entonces usa, junto con los niños, las explicaciones, las conversaciones y la pregunta. Narran situaciones problemáticas o significativas, que les generan asombro. Propone el diálogo espontáneo para resolver el conflicto, así, en conversaciones con el compañero, reconoce los límites propios y los ajenos. Al usar el turno para tomar la palabra y participar, es posible que el niño, con base en esta —y en todas estas experiencias comunicativas— comprenda el sentido de la escucha.

En consecuencia, M2 no lleva a cabo actividades fragmentadas para la enseñanza de la lengua oral, sino actividades interdependientes y lúdicas en las que el componente paralingüístico es central. Reconoce que los niños aún se apoyan en el gesto para comunicarse y, en ese sentido, los tonos de voz, las miradas y los silencios son muy importantes en la construcción de la significación. Para M2, «una maestra que trabaja con esta población de primera infancia, es más exigente el uso intencional y consciente que haga de su oralidad por las características de los niños en ese paso del gesto a la palabra. Aprenden a través de ella».

Este es el caso, precisamente, del uso de formatos que ayudan a contextualizar a los niños sobre la experiencia que van a tener y,

[...] consiste en que / explicas a los niños lo que van a hacer / para luego sí / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere / que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos \ / entonces tú siempre les dices \ (...) / qué les parece si construimos una historia para saber por qué son de colores los pajaritos / (...) / pero eso no ocurrió solo ahí / ocurrió en el saludo / (...) / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y es / explico:: / y los ubico / (...) la importancia de que primero los ubico para que luego ya puedan / hacer / lo que van que hacer /...

(Líneas 321-329, ciclo II, M2)

Los andamiajes le permiten al profesor reconocer el conocimiento previo y hacer la transferibilidad de aprendizajes al nivel de la toma de turnos en la construcción de una historia en el marco de una conversación y de lo que implica trabajar una secuencia de hechos de forma coherente y pertinente. Además, del uso del razonamiento lógico, fomenta así el principio de alteridad y la intersubjetividad a partir conversaciones espontáneas sobre situaciones de conflicto o de agresión. Andamiajes como el juego y el uso de materiales, como cajas e imágenes estimulan la conversación y amplían la construcción de la referencia a partir de la posibilidad de estructurar una red de relaciones entre saberes previos y la nueva información, así como la coherencia de un enunciado.

El profesor asume un rol de «no conocer-no saber» para que los niños expongan sus relatos y explicaciones y, al ponerse en situación de escucha atenta a lo que estos cuentan, a su proceso de comprensión y al leer con los niños para establecer el vínculo entre la oralidad y la lectura y la escritura, vuelven sobre una experiencia anterior. Recapitulan y promueven procesos de reversibilidad para que los niños se cuestionen y pongan en juego su saber a través del uso de la pregunta y del préstamo de su palabra.

Para cerrar este análisis, se pone de manifiesto que de acuerdo con las reflexiones de M2 «fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico de la

oralidad con la primera infancia / desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan /» (Líneas 613-615, ciclo III, M2). Sus propuestas permiten un trabajo sistemático e interconectado sobre las intencionalidades comunicativas, las funciones y las dimensiones del lenguaje.

Categoría «Intersubjetividad»: M2.

Tabla 20

De comparación cronológica: M2. Categoría «Intersubjetividad»

Tabla de comparación cronológica / M2

CICLOS	Categoría: Intersubjetividad
Ciclo I	
Ciclo II	<p>Aborda principio de reciprocidad. <i>Intersubjetividad</i> /trabajo sobre turnos de la palabra, a través del <i>uso del lenguaje a nivel cognitivo referido a la proyección</i>. Construcción colectiva de la historia.</p> <p>34. M3 [sonríe] I entonces I ¡eso me pareció también muy interesante! I cómo la I la imagen también los lleva 35. a I hacer:: I como esa:: I esa mirada I lo que dice la profe I como esa proyección I como lo que soy en 36. este momento I y me identifico con eso que veo I [continúa leyendo su análisis escrito] I entonces la 37. representación simbólica I está enmarcada en la palabra I la cual media lo que se hace I 38. especialmente en la construcción de la historia I donde a partir de ella se recogen las voces de los 39. niños y se pone en juego en una construcción colectiva \ I [comenta el análisis escrito] I entonces 40. si bien I todo el tiempo tú estuviste mediando I por medio de la palabra I en este momento pues 41. se enfatizó mucho más I porque fue el vehículo a través del cual I [ehhh] I pues pusiste en juego también 42. los saberes de ellos I para una construcción colectiva \ I entonces a nivel cognitivo \ I [retoma la 43. lectura del análisis escrito] I I se:: I [ayyy] I se:: potencia la secuencia:: I coherencia I y el orden 44. lógico I permitiendo::I</p> <p>43. M3 también cambiando de ritmo I no! I vamos despacito I vamos rápido I y I los invita también a que haya 44. un reconocimiento por parte del otro \ / entonces ¿cómo se llama:: este pajarito? / entonces el otro 45. enuncia pues el nombre / de quien está:: / está señalando con la pandereta \ I entonces también hay un 46. reconocimiento no solo a nivel individual I sino que reconocemos a todo un colectivo / que hacemos de 47. parte de un grupo en especial / [retoma la lectura de su análisis escrito] / así mismo / se denota cuando</p> <p>Llegar a hacer acuerdos / promover el <i>principio de alteridad</i> / respeto / la <i>escucha</i> / convivencia / Construcción de la intersubjetividad.</p> <p>155.M3 entonces eso me pareció allí muy potente / [retoma la lectura del análisis escrito] entonces a 156.partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro \/ 157.reconociendo que:: / reconocimiento que:: / ¡ay! p / no se que quería decir p \ / lo que / para 158.cumplir lo que se pacta / y tener así mismo que todos tuvieran las mismas oportunidades \/ 159.[comenta el análisis escrito] / entonces como que tú:: / también lo hiciste manifiesto allí de:: / 160.vamos a hacer un acuerdo / nos vamos a sentar / vamos a respetar / y pues esto también // das 161.como otro sentido a la oralidad // de poder a través de ella / llegar a acuerdos / y:: / pues hacer</p>
Ciclo III	<p>Con respecto a esta categoría de intersubjetividad, M3, por una parte, caracteriza al grupo de niños con el cual interactúa M2 y, por otra, hace visible cómo M2, desde su rol, promueve la configuración del principio de alteridad en los niños en la medida en que, a través del préstamo de conciencia, sus enunciados sirven de referente.</p> <p>Así, según M3, los niños:</p> <p>14. brinda apoyos para que los niños enriquezcan su oralidad / estos aún están en un proceso de 15. construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro / sus diálogos no se establecen de niño 16. a niño / sino de niño a adulto / por ende es ella quien se establece como referente y primordial 17. grado de referencia lingüístico para los niños / ejemplo de ello es el momento cuando una de las 18. niñas trae al espacio un cuento / la maestra la invita a leerlo a todos / pero finalmente la niña 19. realiza la lectura solo a la maestra / en cuanto a las pocas situaciones</p> <p>En ese sentido M3, identifica también que dado que a</p> <p>126.los niños les es aún complejo hacer del todo un reconocimiento del otro / por ende las relaciones 127.que se entablan entre unos y otros muchas veces están mediadas por el golpe / de allí que se</p> <p>En este sentido M3 considera que es:</p>

- 128.pueda reconocer / cómo a través del préstamo de conciencia que realiza la maestra con los
 129.niños en dichas situaciones / les permite ir construyendo proceso de alteridad / donde a través de
 130.manifestarle a ese otro las molestias o sus deseos / con frases como / «no me lastimes» /
 131.«préstamelo, por favor» / o / «no me lo quites, por favor» / se le da un lugar al otro / un reconocimiento
 132.de aquello por lo que pasa el niño / y solo en la medida en que se expone a nivel oral / es que se
 133.da dicha conciencia / finalmente / en relación con la interacción la maestra emplea para

Otros aspectos que M3 resalta de la interacción de M2 con el grupo de niños en esa construcción de la intersubjetividad tiene que ver con que:

- 133.da dicha conciencia / finalmente / en relación con la interacción la maestra emplea para
 134.convocar a los niños / el llamarlos por su nombre y chocar con ellos la mano en acción de
 135.aprobación y reconocimiento / con respecto a los materiales / la maestra dispone de una caja que

En cuanto a M2, en relación con esta categoría, reconoce, en el análisis de esta tercera secuencia didáctica, la conversación y el juego como dos escenarios que promueven la intersubjetividad y al respecto plantea:

- 320.interacción / además de lo descrito / asumir espacios como los de conversación y juego /
 321.posibilitaron encontrar una gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños /
 322.pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña / de establecer límites
 323.frente a la acción de los demás / y a la propia en las interacciones que tejen / y reconocer la
 324.intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés

- 658.la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia / en relación a esto / el juego se
 659.evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo este el puente entre lo pedagógico
 660.y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre

Análisis de la categoría «Intersubjetividad»: M2

Esta categoría surge, en el segundo ciclo, a través del juego y la conversación.

A través de las dos secuencias didácticas del primero y segundo ciclo, M2 erige puentes en la construcción de la intersubjetividad de los niños y en la adquisición del lenguaje como parte inherente de ello. Tal como lo plantea Rogoff (1996), esto lo lleva a cabo al hacer preguntas y expansiones semánticas, al dar explicaciones a partir del uso de préstamo de conciencia a través de su palabra en la toma de turnos y al consolidar acuerdos.

Las formas de apoyo y de acompañamiento, durante los dos ciclos, permiten reconocer el sentido en la interacción de los niños y contribuir a la resolución de conflictos

y agresiones, y a la comunicación sin rupturas, coherente, bidireccional y dialógica a partir del uso de la conversación y de la construcción colectiva de historias.

M3 entonces eso me pareció allí muy potente / [retoma la lectura del análisis escrito] entonces a partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro \ / reconociendo que:: / reconocimiento que:: / ¡ay! p / no se qué quería decir p \ / lo que / para cumplir lo que se pacta / y tener así mismo que todos tuvieran las mismas oportunidades \ / [comenta el análisis escrito] / entonces como que tú:: / también lo hiciste manifiesto allí de:: / vamos a hacer un acuerdo / nos vamos a sentar / vamos a respetar / y pues esto también // das como otro sentido a la oralidad // de poder a través de ella / llegar a acuerdos / y:: / pues hacer (Líneas 155-161, ciclo II, M2)

Esta práctica de M2, en torno a cómo favorecer la intersubjetividad, es reconocida por su par, M3. Esta comparte, en las reflexiones, sus análisis sobre las secuencias didácticas poniendo el énfasis en la tercera de ellas. Hace visible cómo M2, desde su rol, fomenta la configuración del principio de alteridad en los niños en la medida en que, a través del préstamo de su palabra, de sus enunciados, se convierte en referente para los niños y les proporciona reflexiones en torno a la reciprocidad.

Así, según M3, los niños:

[...] aún están en un proceso de construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro / sus diálogos no se establecen de niño a niño / sino de niño a adulto [...] ejemplo de ello es el momento cuando una de las niñas trae al espacio un cuento / la maestra la invita a leerlo a todos / pero finalmente la niña realiza la lectura solo a la maestra /... (Líneas 114-119, ciclo III, M2)

En ese sentido, M3 identifica también que, dado que a

[...] los niños les es aún complejo hacer del todo un reconocimiento del otro / por ende / las relaciones que se entablan entre unos y otros muchas veces están mediadas por el golpe / (...) la

maestra media brindándoles un referente / como / «no me lastimes, por favor» / permitiendo que se ponga en juego la oralidad en esas situaciones... (Líneas 120/121)

M3 considera que:

[...] a partir del préstamo de conciencia a través de su palabra que la maestra realiza con los niños en dichas situaciones / que les permite ir construyendo el proceso de alteridad / a través de manifestarle a ese otro las molestias o sus deseos / con frases como / «préstamelo, por favor» / o / «no me lo quites, por favor» / se le da un lugar al otro / un reconocimiento de aquello por lo que pasa el niño / y solo en la medida en que se expone a nivel oral / es que se da dicha conciencia /... (Líneas 128-133, ciclo III, M2)

En cuanto a M2, con respecto a esta categoría, identifica, en el análisis de esta tercera secuencia didáctica, la conversación y el juego como dos escenarios que estimulan la intersubjetividad. Plantea que:

interacción / además de lo descrito / asumir espacios como los de conversación y juego / posibilitaron encontrar una gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños / pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña / de establecer límites frente a la acción de los demás / y a la propia en las interacciones que tejen / y reconocer la intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés (320-324, ciclo III, M2)

la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia / en relación a esto / el juego se evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo este el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre (Líneas 658-660, ciclo III, M2)

Categoría «Aprendizajes»: M2.

Tabla 21

De comparación cronológica: M2. Categoría «Aprendizajes»

Tabla de comparación cronológica / M2	
CICLOS	Categoría: Aprendizajes Subcategorías: Usos orales de los niños / mentoría
Ciclo I	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con el préstamo de la palabra de la profesora: por un lado, logra aclarar el concepto <p>292.M2/tomar literalmente la situación y ejemplificar sobre todo el préstamo de la palabra 293.ayuda y aclara su sentido cuando lo pone en una base conceptual / reformulación/ 294.ampliación alrededor saberes y la contextualización/</p> <p>Por otra parte logra identificar en sus reflexiones lo que pudo potenciar gracias a que hizo su secuencia didáctica simultáneamente con dos grupos de niños, el grupo que está bajo su responsabilidad y el de su par. Además, realiza una articulación intencional vital entre el préstamo de la palabra de la profesora y la construcción de la referencia dando énfasis en estos grupos de edad a la representación enactiva e icónica (expresarse, construir significación a través del cuerpo, las imágenes y los sonidos onomatopéyica) y por esto para una profesora que trabaja con esta población de primera infancia es más exigente el uso intencional y consciente que haga de su oralidad por las características de los niños en ese paso del gesto a la palabra. Aprenden a través de ella.</p> <p>216.M2 / Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un préstamo de la palabra más 217.potente con mi grupo que aún no verbaliza / me doy cuenta de la construcción que debo 218.hacer al estar con el otro grupo / la tensión más fuerte y que he notado en mis prácticas es</p> <p>350.trascurso de la experiencia/En el minuto 8:34 / llama la atención cómo algunos niños del 351.grupo de Aventureros // cuentan a Bernice la noticia sobre los tigres / en un momento el 352.personaje centra su atención en ellos / pero luego focaliza su mirada a Anny / una niña del 353.grupo de Aventureros / que se encuentra en otros procesos de oralidad / en los que el 354.préstamo de la palabra debe ser más potente / allí la maestra nota algunos gestos de Anny 355.e intenta explicarle con gestos y movimientos lo que sucede con los tigres / Considero que 356.el préstamo de la palabra pudo ser más visible al prestar atención a los niños que no 357.verbalizaban pero seguramente participaban con sus gestos o movimientos / la maestra 358.debió estar más atenta a este tipo de intervenciones para hacer visible el préstamo de la 359.palabra con mayor fuerza / La maestra hace uso del componente paralingüístico en gran</p> <p>«...para la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las expansiones semánticas que realiza a través de ella / es la</p> <p>380.para la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las 381.expansiones semánticas que realiza a través de ella / es la maestra quien a través de 382.su palabra potencia el razonamiento lógico / la proyección / la predicción y 383.obviamente la imaginación / por eso /las acciones que se estructuran deben estar 384.dirigidas a trabajar sobre las preguntas por / ¿Qué es eso? / [...] / en la medida que 385.será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación 386.de materiales / inicie la inmersión en el contexto explicativo /</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas y su formulación y pertinencia en el uso abiertas y cerradas. <p>244. que caracteriza la práctica son los conflictos / es el aspecto común/y estos nos lleva a 245. reflexionar que se debe revisar la formulación de las preguntas / los procesos 246. participación / qué hacer con esas situaciones que les generan ansiedad /sobre cuáles son 247. las preguntas pertinentes y cuáles no y así enriquecer con las otras prácticas /</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización del grupo de niños para estructurar la siguiente secuencia didáctica. Reconocer los procesos de oralidad de los grupos de niños para lograr un trabajo colectivo más integrado y favorecer las particularidades de cada niño en relación con el uso de su oralidad. <p>387. en estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas / 388. descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia / fundamental la 389. combinación del tipo de preguntas / abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar 390. los significados /a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos / los 391. conflictos sociocognitivos / Igualmente la selección y el uso de materiales que deben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del gesto, movimiento en la construcción de sentido por parte de los niños para poder participar de la propuesta y promover la oralidad <p>346. involucra a los niños a la solución de problemas / La palabra estuvo acompañada 347. continuamente de gestos / pero pudo haber sido más potente el manejo del espacio en el 348. desarrollo de la experiencia / La oralidad en esta intervención / promovió preguntas que</p> <p>371. Es significativo reconocer que el analizar las secuencias didácticas / nos permitió 372. identificar cómo cada grupo de niños por sus características en relación con el 373. lenguaje y la cognición / llevan a estructurar apuestas en las que si bien se 374. promueven los tres niveles de representación / es uno de ellos el que prima por 375. encima de los otros dos / es así como en la interacción con los caminadores y 376. aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo / de la representación 377. enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la 378. maestra de manera permanente / en tanto solo hasta ahora inician la enunciación 379. de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico /</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionamientos <p>400. flexibilizar las intervenciones / y finalmente / la maestra cómo puede reconocer y 401. aprovechar sus estrategias paralingüísticas / kinésicas / para potenciar todo lo 402. dicho / al ser consciente de la forma como usa su cuerpo / su palabra / sus 403. movimientos / sus silencios / sus pausas para revisarlos o potenciarlos /</p>
Ciclo II	<p>En relación con la conversación</p> <p>En respuesta al reto que había planteado en el ciclo anterior «...la tensión más fuerte y que he notado en mis prácticas es que se dispersen / tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo/...» ya, para este segundo ciclo de la experiencia investigativa, es capaz de asumirlo y de presentar logros al respecto con hechos analizados por su par. De esta manera, se convierte en uno de los más significativos aprendizajes al lograr abordar <i>la conversación</i>.</p> <p>M3 «[...] M2 instaura la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva / a mí esto sí me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque:: / digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos corporales que</p>

tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores que tienen // y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación / que uno pensaría / y yo se lo decía a M2 / ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! / pero ¿cómo se va a instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? / ¡no se puede! / pero efectivamente se pudo / [...] y yo siento en medio de todo / que ella lo:: / lo:: / acerca mucho a una conversación tú a tú / o sea yo con (inaudible) / exacto / pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo / que uno dice / bueno / puede mediar entre uno:: y dos:: / ¡pero ya son quince! / y ahí es mucho más complejo / además que se escuchen:: / que se permitan hablar el uno al otro:: / que validen:: el aporte del otro / que tal vez / no:: / no les agrade pero que finalmente lo incorpore / pues para mí esto ha sido / en realidad / lo que más me ha llamado la atención del trabajo de M2 / porque siento que es un grupo que es / de retos / tenerlos convocados en esta estrategia didáctica / que es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado \\\...» (230-248)

45. instaure la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los
46. niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva
47. producción de manera colectiva I a mí esto sí me ha causado bastante impacto I [sonríe] porque:: I
48. digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: I como por:: esos retos
49. corporales que tienen:: I de poder instaurarse un poco más I desde esos descubrimientos motores
50. que tienen II y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación I que uno pensaría I y
51. yo se lo decía a M2 I ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! I pero ¿cómo se va a
52. instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? I ¡no se puede! I pero
53. efectivamente se pudo I
54. M1 (inaudible) I
55. Todas [ríen]
56. M3 y yo siento en medio de todo I que ella lo:: I lo:: I acerca mucho a una conversación tú a tú I o
57. sea yo con (inaudible) I exacto I pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo I que uno
58. dice I bueno I puede mediar entre uno:: y dos:: I ¡pero ya son quince! I y ahí es mucho más
59. complejo I además que se escuchen:: I que se permitan hablar el uno al otro:: I que validen:: el
60. aporte del otro I que tal vez I no:: I no les agrade pero que finalmente lo incorpore I pues para mí
61. esto ha sido I en realidad I lo que más me ha llamado la atención del trabajo de M2 I porque
62. siento que es un grupo que es I de retos I tenerlos convocados en esta estrategia didáctica I que
63. es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado \\\

Según la profesora, hace del diálogo cotidiano con los niños en las mañanas, una de las estrategias que favorece la conexión con el grupo de niños.

- 188.M1 ¡Qué bueno que lograste:: / conectarte::! /
- 189.M2 Sí:: / [uyyy] / sí:: / afortunadamente \\\ porque / eso también permite que fluyan:: / las
- 190.experiencias \\\ esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían:: // ya como:: / parte de::
- 191.nuestra cotidianidad // como de lo que nos gustaba // [se escucha toser] / estar juntos //
- 192.M1 sí / sí /
- 193.M2 pero esa conexión:: fue:: / siento que eso es muy importante poderlo hacer como maestra /
- 194.conectar con el grupo \\\ llegar como desde esas particularidades a cada niño /

La narración

- 679.intervenir desde sus procesos orales particulares / agregado a ello / se ubica la narración
- 680.como un quinto hallazgo / pues hace parte importante de la interacción de la maestra con
- 681.los niños / pues promueve su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación /
- 682.encontrando en ello la oportunidad de acercarse a procesos de secuencia / y búsquedas en
- 683.procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa / así para el caso
- 684.de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en
- 685.relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma /
- 686.pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra / los han llevado
- 687.progresivamente a apropiarse elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia
- 688.desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su
- 689.propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el

690.reconocimiento de la otredad en el que se encuentran /

El uso de formato de inmersión en las actividades

319.escrito]en ese sentido / se identifica que M2 usa un formato / [comenta] esto lo ubique:: / me
 320.pareció bello / todo esto / lo que encontré / [retoma la lectura del análisis escrito] / usas un
 321.formato / reiterativo / que caracteriza tu secuencia didáctica / y consiste en que / explicas a los
 322.niños lo que van a hacer / para luego sí / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere /
 323.que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos \ / entonces tú
 324.siempre les dices \ / y abro comillas / qué les parece si construimos una historia para saber por
 325.qué son de colores los pajaritos / y entre paréntesis pongo / va señalando en la pared / en los
 326.recuadros lo que vas haciendo / [comenta] / pero eso no ocurrió sóoo ahí / ocurrió en el saludo /
 327.pero / o sea / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y es / explico:: / y los
 328.ubico / no sé si lo tienes / tan claramente // presente / la importancia de que primero los ubico
 329.para que luego ya puedan / hacer / lo que tienen que hacer /

330.M2 sí / pues siempre:: / si / algo creo que:: / les permitía a ellos:: / no sé / ser motivados por la
 331.participación / era que sabían qué íbamos a hacer / o qué temas íbamos a tratar \ / entonces por
 332.ejemplo \ / en / en el principio:: / les decía bueno / todavía:: // ellos me decían que:: / ese día había
 333.una sorpresa / porque ya:: el día anterior yo les había dicho que iba a ir Berniz / por ejemplo / ¿ya
 334.va a venir Berniz / ¿cierto profe? / ¿Ya van a golpear la puerta? / y les decía / no, todavía no
 335.viene Berniz / primero nos vamos a sentar / y vamos a hablar un poco de lo que hicieron el fin de
 336.semana / bueno / un poco / entonces / claro / ellos empezaban a fluir de otra manera / porque
 337.sabían que ese era el espacio para ese:: propósito / entonces / fue / al principio / no lo tenía tan
 338.intencionado / digamos que lo había hecho / porque / uno tiene también en su mente / pues la
 339.necesidad / de que el niño entiende / y que explicarle es importante / pero cuando fui viendo cómo
 340.ellos respondieron tan bien a eso / fui haciéndolo más intencionado / y hacía parte como de las
 341.prácticas / que yo hacía / pues diariamente / y lo hacía con todo / hasta para ir al baño /
 342.(inaudible) / ya vamos a almorzar / pues / y prepararlos para ese momento / pero al principio /
 343.digamos que no fue intencionado / sino / fue a partir de su respuesta / que lo volví más intencional

Identificar la importancia del movimiento como lenguaje complementario de la oralidad

El papel de la reflexión

565.M2 -- entonces / bueno, siento que eso es como II algo macro alrededor de lo que podríamos
 566.escribir y empecé a enunciar como algunos aprendizajes como / de esos aprendizajes // uno es la
 567.reflexión // como esos pasos de reflexión en torno a la cualificación de las prácticas I digamos que
 568.la posibilidad de hacerlo nos lo dio este espacio I de podernos confrontar con la:: otra:: I de
 569.podernos:: retroalimentar:: I de podernos ver:: y confrontarnos también con nosotras mismas
 570.viéndonos I en las prácticas y demás I [ehh] ya dentro de:: digamos que de las intervenciones que

483.M2 pues I yo creo que cuando yo:: I me volví a ver I en el video I si sentí que al final fue:: I
 484.también por la precariedad del tiempo I sí por las mismas dinámicas que teníamos I justo esa
 485.mañana I [ehhh] I sí aligeré digamos que el final I y I yo sentí que (inaudible) con la participación
 486.de los niños I yo también los sentía cargados I pero estaba con la necesidad de:: I de no dejar de
 487.involucrar a quienes estaban muy concentrados en la historia I entonces I sí fue como I como una
 488.tensión que viví y:: I sí fue definitivamente fue porque I ¡y claro! ellos también estaban cansados
 489.de estar en I en ese lugar I sentados para poder dejar ver:: I estaban con sus atuendos y
 490.entonces seguramente también quería hacer uso:: I de más tiempo I también pensaba haber
 491.podido dar un poco más tiempo:: I a esa exploración I
 492.M3 [mmmmm] confían lo que se dice I dejar que jugaran I
 493.M2 de:: su traje I y jugaran más desde allí I y no haberme preocupado tanto por el tiempo de la
 494.intervención \ I entonces I eso creo que sí:: I evaluarlo en otras intervenciones I es lo que pienso I

495. eso es importante I y ser como más:: I más aterrizada en eso I
 496.M1 que se lo disfruten I
 497.M2 exacto I que se sea I lo que a ellos les guste I finalmente estar allí I

En relación con los andamiajes

650. encuentra en primer lugar / el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra / y
 651. de los pares I en donde fue posible asumir la repetición literal I y la recontextualización en
 652. otras situaciones I como parte de la ampliación de las construcciones de los niños I
 653. haciendo paráfrasis de sus elaboraciones y complejizándolas durante la interacción I un
 654. segundo hallazgo fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su
 655. intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por
 656. ejemplo fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de
 657. caminadores, pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia
 658. en los niños y para el caso de Aventureros I, este tipo de pregunta se utiliza como una
 659. forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente I para dar
 660. paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en
 661. la ampliación de dicho referente / en este sentido, se ubica como un tercer hallazgo / a la

En relación con el préstamo de la palabra de la profesora

588. un reto para el maestro y el préstamo de la palabra de la maestra / que es algo transversal en estas edades /
 sin esta
 589. estrategia consciente / sería muy difícil que ellos pudieran / avanzar / y sería muy difícil avanzar
 590. con ellos \ / pienso que lo bello de esta estrategia también es poder acompañar esas
 591. construcciones / no \ / la maestra va viendo que:: que expresa un niño para poder ampliar esa
 592. construcción / porque todo el tiempo vamos es a su ritmo / respetando esas búsquedas que hace

El juego como andamiaje de la oralidad

577. son los espacios de juego y siento que la intervención de M3 dio muchas luces alrededor de::
 578. de ser mucho más consciente y como el juego es / es primordial en esos acercamientos que hacen
 579. los niños frente a su a su oralidad y como la va complejizando con el acompañamiento de la
 580. maestra / pero pues el juego en sí mismo da la posibilidad que ellos exploren libremente esas
 581. construcciones / no es algo punitivo sino que ellos se sienten en la confianza de hacerlo y
 582. también la maestra se siente en la tranquilidad de acompañarlos / y llevar su ritmo // y:: en cuanto

Ciclo III

Desde la interacción con los niños, así como desde el programa de formación o mentoría, en el marco de una investigación cualitativa:

Aprendizajes a partir de la interacción con los niños

En relación con la conversación

20. en primer lugar / la conversación como un espacio potente en torno a la escucha / en el cual
21. los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación
22. que acompañan la palabra / de esta manera / la conversación se convierte en un espacio de interés para
23. los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana / siendo
24. para ello importante / el reconocimiento de los otros participantes de la conversación / desde la conciencia
25. paulatina del turno / evidente como una forma de validar la intervención de los demás y reconocerla como
26. parte de la propia / un segundo hallazgo / fundamental durante el proceso / fue reconocer el juego como

El juego como andamiaje de la oralidad

308. parte de la propia / un segundo hallazgo / fundamental durante el proceso / fue reconocer el juego como
 309. andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar
 310. de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos expresar
 311. frente a la acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra es una mediadora en los
 312. juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde el préstamo de
 313. conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para
 314. construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que
 315. los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares / así / es relevante mencionar como

320. interacción / además de lo descrito / asumir espacios como los de conversación y juego /
 321. posibilitaron encontrar un gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños /
 322. pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña / de establecer límites
 323. frente a la acción de los demás / y a la propia en las interacciones que tejen / y reconocer la
 324. intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés

316. desde estos dos hallazgos / es posible rescatar dos estrategias discursivas que usan las maestras
 317. de forma constante / para potenciar la oralidad de los niños / la pregunta y el préstamo de
 318. conciencia a través de la palabra de la maestra / estas estrategias / permiten la ampliación de las
 319. construcciones de los niños / hacer paráfrasis de sus elaboraciones y complejizarlas durante la
 320. interacción / además de lo descrito / asumir espacios como los de conversación y juego /

En relación con los usos orales de los niños

197. otro ejemplo es Gabriela / quien moviliza la experiencia desde los gestos de sorpresa que asume
 198. al descubrir algo nuevo en el cuento / utiliza por tanto su oralidad desde la acción y el gesto que
 199. acompaña la palabra como una forma de preguntarse lo que encuentra y suscitar expectativa en
 200. el grupo / permitiendo que sus compañeros den respuesta a sus preguntas desde los saberes que
 201. han construido / Ejemplo / la maestra pasa la página del cuento Gabriela pregunta / ¡¿qué es
 202. eso?! I ¡¿qué es eso?! I M2 ¡¿Qué es eso?! I Alejandro responde I Agua I M2 I Agua Alejandro I
 203. es mucha agua.: I Así también I los niños utilizan la palabra I acompañada de la onomatopeya y

189. a los niños / algunos de ellos / usan su oralidad en el uso de la pregunta para apropiar
 190. elaboraciones orales / es el caso de Vicente / quien utiliza su oralidad desde la pregunta para
 191. proponer solución al no poder abrir el cuento / lo que la maestra valida repitiendo las afirmaciones
 192. o preguntas de los niños / de esta manera / logran construir una solución a la problemática desde
 193. los procesos de escucha en el reconocimiento que paulatinamente han hecho de los demás /

635. de interés y explicar algún acontecimiento / la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar
 636. la intersubjetividad lo anterior / ha posibilitado dar relevancia a los andamiajes que

203. es mucha agua.: I Así también I los niños utilizan la palabra I acompañada de la onomatopeya y
 204. movimientos característicos de los referentes que encuentran en las imágenes I como es el caso
 205. de Jacobo hace uso de sonidos característicos de los pájaros para comunicar quién está en el
 206. cuento además de mover sus brazos como alas I M2 I ¡muchos pájaros! I Moviendo sus brazos
 207. como alas para volar I y están.: I la la la la y silba I ¿qué están haciendo? I Jacobo dice I canta la
 208. la la la la I [mueve su cuerpo] I M2 I ¿qué está haciendo Jacobo? I Así estaban los pájaros I
 209. rescatando la intervención de Jacobo I M2 I estaban cantando como Jacobo I estaban jugando a
 210. cantar I además I algunos de los aventureros apropiaron algunas elaboraciones de la maestra

Finalmente, M2 identifica que, oralmente, los niños hacen «...acercamientos a la narración que algunos de los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación de interés y explicar algún

acontecimiento /» (Líneas 633-635).

633. la onomatopeya / de la cual hacen uso para reafirmar la referencia / y los acercamientos a la narración /
 634. que algunos de los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación
 635. de interés y explicar algún acontecimiento / la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar
 636. la intersubjetividad lo anterior / ha posibilitado dar relevancia a los andamiajes que

102. Se identifica como estrategia que promueven los niños para la interacción con la maestra / la
 103. función deíctica / se convierte en el medio por el cual los niños manifiestan lo que desean expresar /
 104. dándole a conocer lo que quieren / de allí que la maestra retome y ponga en palabras lo dicho por los
 105. niños de forma corporal / brindando el apoyo que requieren para ampliar sus referentes en
 106. cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar

501. M1 así que en relación con la construcción del significado de los niños / se modificaron esas
 502. construcciones de la significación por parte de los niños? / eso les puede servir para sus
 503. informes y obviamente aportar a la investigación /
 504. M2 [mmmm] confirmando lo dicho / [repite el aporte de M1]
 505. M1 ¿sí se modificaron? /
 506. M3 Sofía / ¡esa niña sí es pilosa! / [expresando asombro] va y le dice a la profe / ¿profe te puedo hacer
 una
 507. Pregunta? / ¡y yo quedé! / sorprendida / porque por esa construcción que ella ya tiene del
 508. lenguaje / y Lorena le dijo / sí dime / y pues ¡no le hizo finalmente la pregunta! / ¡pero ella /
 509. construyó todo el sentido de / de la pregunta para expresar: que quiero saber algo! /
 510. M2 ¡Pilosa de verdad! [expresando asombro]

511. M1 ¿por qué eso genera asombro? / tú me cuentas M3 / y yo no logro encontrar por qué eso
 512. para ti fue tan impactante / además que M2 comparte contigo I porque ustedes conocen a la
 513. niña / y saben intuitivamente hoy ha cambiado para que tú estés asombrada
 514. M3 [sonríe con asombro] / sí es que:: /
 515. M1 / asombrada y admirada / de esa / de esa / diferencia a hoy del uso de su lenguaje? /
 516. M3 [mmm] / porque es que / digamos / partiendo de que tiene dos años / pues ella es una
 517. niña muy chiquita \ / para / yo decía / ella lo está haciendo hasta ahora / o ya lo ha venido
 518. explorando más / un:: aventurero / ¿pero un caminador? /
 519. M1 =...en la Escuela Maternal / un niño a los dos años...= / se caracteriza porque su
 520. oralidad ¿es cómo? /
 521. M3 [ehhh] digamos que ya han empezando a hacer pinos / ya hay algunas palabras / [ehhh]
 522. M1 pero / =...ya enuncian algunas palabras...= / pero no tan largas:: /
 523. M3 exacto / no hacen construcciones tan largas / con ese sentido de /
 524. de intencionalidad / sino solamente enuncian al sujeto o la acción...= / y sin el
 525. resto del desarrollo de la estructura \ / buscando lograr lo que necesitan /
 526. y sin esa repetición / porque digamos Luciano:: / él repite / él hace una
 527. repetición / [ehhh] / y ¿qué es eso? / y ¿cómo hace eso? / ¡sí! / como que tiene ya unas:: /
 528. [ehhh] / frases establecidas para ciertas situaciones / pero que / salga espontáneamente en
 529. un momento cualquiera / ¡no! / eso:: / no lo hacen todavía los niños \ /
 530. [mmm] pero sí / ¡es sorprendente! / [sonríe] / yo quedé:: / [sonríe]

670. / así / para el caso de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó
 en

671. relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma / pues sus
 672. usos orales mediados por los andamiajes de la maestra / los han llevado progresivamente a
 673. apropiarse elaboraciones que escuchan y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara
 674. por comunicar y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a
 675. participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se

encuentran

Aprendizajes emergentes de la propuesta de metoría

Con respecto a los aspectos que M2 valida como aprendizajes producto de la propuesta de mentoría, está **la posibilidad de tomar conciencia de la importancia de rol del maestro, qué es lo que realmente puede hacer para promover el uso de la lengua oral en estos primeros años y, en este sentido, visibilizar, reconocer lo que ella misma hace como profesora.**

- 611. *contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños / así / las apuestas a nivel*
- 612. *pedagógico al participar en este proceso / han sido parte fundamental de los aprendizajes*
- 613. *adquiridos / pues fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico*
- 614. *de la oralidad con la primera infancia I desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de*
- 615. *ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan I concibiendo así a los niños menores de dos*
- 616. *años I como sujetos cognoscentes y partícipes de sus procesos I esta claridad I permitió enriquecer*
- 617. *cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos I pues conllevó a la necesidad de*
- 618. *hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la*
- 619. *disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad /*
- 620. *contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva / a*

Igualmente, **M2 reconoce el valor de la reflexión**, y los retos que este proceso ha implicado, **de resignificar las perspectivas de oralidad, de la conversación para el trabajo con la primera infancia por la perspectiva que tenían de ella, el papel de los encuentros semanales en el proceso de reflexión,**

- 698. *diversas conquistas desde sus propias búsquedas en relación a la posibilidad de describir alguna*
- 699. *situación / explicar algo que sucede como grupo / establecer límites consigo mismo y con los*
- 700. *demás / buscar soluciones / haciendo de la oralidad una vía para expresarlas / así como acercarse*
- 701. *a procesos de argumentación en su necesidad imperiosa por expresar lo que ocurre en su*
- 702. *cotidianidad / por lo descrito / ha sido necesario ser consciente de la mirada de infancia que asumo*
- 703. *en mi práctica profesional / pues no subestimarlos ha permitido crear oportunidades en las que*
- 704. *como grupo logremos participar de espacios de conversación / comprendiendo que es posible*
- 705. *acercarse a estos espacios desde el abordaje de sus intereses y gustos particulares / de esta forma*
- 706. */ los momentos de bienvenida con el grupo de aventureros / se convirtieron en espacios esperados*
- 707. *por todos / generando en ellos disposición al saber que abordaríamos temas que surgían de sus*

- 287. *oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino / pues los encuentros*
- 288. *semanales de reflexión compartida desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes /*
- 289. *comentarios / sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos /*
- 290. *enriqueciendo enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en*
- 291. *torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente / Por*
- 292. *tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las*
- 293. *construcciones e intercambio de saberes / ha sido una forma de resignificar la oralidad propia /*
- 294. *situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya*
- 295. *cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus*
- 296. *particularidades de su ser / y hacer con los niños / por lo anterior / durante los tres ciclos del*

En relación con su formación, ya como profesional, desde sus escenarios de trabajo en la escuela, M2 reconoce cómo el hacer parte de una propuesta de mentoría no solo favorece las posibilidades de las profesoras para promover la oralidad en niños menores de tres años, sino también, de forma simultánea, la cualificación profesional y el trabajo como equipo dentro de la institución. En este sentido, M2 plantea las siguientes reflexiones

- 681. *beneficiar los procesos particulares del grupo de Aventureros / ha sido un alivio poder participar*
- 682. *de un espacio en el que me siento escuchada y comprendida / en el que he logrado ampliar un*

683. panorama de aprendizajes gracias a la opinión de quienes me acompañan siempre en el marco del
 684. respeto y de una intención clara de aportar a la labor de ser maestra / de esta manera /
 685. considero que un aprendizaje fundamental en este proceso de investigación ha sido la necesidad que
 686. tenemos las maestras de contar con un espacio de participación en donde logremos cualificar
 687. nuestra práctica profesional / la importancia de escucharnos permite movilizarnos a hacer de cada
 688. acción y actitud con los niños algo intencionado que los lleve al alcance de diversas conquistas en
 689. sus procesos orales de forma consciente y con sentido / es por ello / que los espacios de reflexión se
 690. convierten en la oportunidad de ir más allá como maestra / permitiendo cualificar
 691. permanentemente nuestra labor / en relación al abordaje de los procesos orales de los niños / son
 692. puntos álgidos de reflexión en los encuentros / debo decir que los aprendizajes han sido un
 693. descubrir maravilloso pues el poder observar mi accionar desde los videos / me ha posibilitado
 694. encontrarme como maestra / desde mis particularidades y sello característico con los niños / para
 695. así / encontrar oportunidades que potencien mucho más la oralidad del grupo desde mi
 696. construcción como profesional / siendo cada vez más consiente de la manera en las cuales me
 697. aproximo a trabajar esta modalidad del lenguaje con ellos / y de la forma en que se acercan a
 698. diversas conquistas desde sus propias búsquedas en relación a la posibilidad de describir alguna

Importante, que M2 reconoce que el accionar que genera transformaciones requiere trascender el sentido común y profundizar lo que seguramente abordó inicialmente en los estudios profesionales, en este caso, en el campo del lenguaje y la infancia y en esa medida, **un aprendizaje que identifica M2 está relacionado con esa posibilidad que invita y promueve la necesidad de fundamentar la propuesta pedagógica**

707. por todos / generando en ellos disposición al saber que abordaríamos temas que surgían de sus
 708. intereses o situaciones que les ocurrieron y quisieron contar a los demás / además de organizar
 709. nuestro día / construyendo hipótesis de lo que podría ocurrir / realmente fueron momentos que
 710. disfrutamos como grupo / en los cuales creamos vínculos y nos aproximamos significativamente al
 711. reconocimiento de quienes conformaron el grupo / de igual forma / considero que otro aprendizaje
 712. importante en el proceso de investigación ha sido la oportunidad de abordar teóricamente acciones
 713. que corren en lo cotidiano con los niños / ya que me ha permitido cualificar mi práctica de forma
 714. consciente y asumir posturas al momento de planear para el grupo / así como generar dudas que
 715. lleven a la indagación de nuevas fuentes y se sitúen como puntos de conversación entre quienes
 716. hacemos parte del proceso / logrando evidenciar cómo la experiencia que atraviesa a otro / me
 717. construye como maestra y me lleva a claridades que enriquecen mi práctica pedagógica / modo
 718. general / debo decir / que el mentorazgo en el marco de un proceso de investigación / ha sido un

Análisis de la categoría «Aprendizajes»: M2.

Dar cuenta de esta categoría implicó reconocer y analizar los aprendizajes que se presentan, de forma permanente, durante los dos o tres ciclos del proceso, así como identificar, en estos, los aspectos que los diferencian. Estos llevan a hacer posibles ciertos cambios para cerrar con los aprendizajes en relación con la propuesta de mentoría, de la que se obtuvieron los datos de este estudio.

Aprendizajes presentes en los tres ciclos.

Los andamiajes, específicamente el **préstamo de la palabra de la profesora y la pregunta (cerradas / abiertas)** conllevan, de forma explícita, a aprendizajes en los tres ciclos.

Sobre los andamiajes, M2 plantea:

[...] La pregunta y el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra son las dos estrategias discursivas que usan las maestras de forma constante y permiten para la ampliación de las construcciones de los niños, hacer paráfrasis de sus elaboraciones y complejizarlas durante la interacción... (Líneas 316-320)

- *Primer ciclo*

En cuanto al **préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora**, al finalizar el primer ciclo, M2 plantea que logra aclarar su sentido. Le es posible identificar lo que promueve en la interacción con los niños, las implicaciones y las exigencias para el maestro.

En relación con **las preguntas**, aprende que hay un criterio de pertinencia en su uso y tipo de pregunta (abierta o cerrada).

- *Segundo ciclo*

Con respecto al **préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora**, se reconocen, como parte de este, otros andamiajes que M2 puede usar y se ratifican la función y la importancia de su uso consciente por parte del maestro.

Sobre **las preguntas**, en este segundo ciclo, M2 amplía sus aprendizajes acerca del tipo de pregunta y de acuerdo con las características de cada grupo. Por sus reflexiones, se infiere que, aunque M2 no interactúa de manera permanente con el grupo de Caminadores —bajo el acompañamiento de su par, M3—, la reflexión compartida y ver y analizar a su

par, también le dan elementos para construir un criterio: no a todos los grupos de niños les favorecen las mismas preguntas (Caminadores y Aventureros es como la EMUPN denomina a los grupos de niños de acuerdo con sus características de desarrollo). M2 plantea:

...En primer lugar / **el préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora** / y de los pares / en donde fue posible asumir **la repetición literal** / y la recontextualización en otras situaciones / como parte de la ampliación de las construcciones de los niños / haciendo **paráfrasis** de sus elaboraciones y complejizándolas durante la interacción / (...) **la pregunta** / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por ejemplo fue evidente la presencia constante de la **pregunta cerrada** en el grupo de caminadores, pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia en los niños y para el caso de Aventureros /, este tipo de pregunta se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente / para dar paso a **preguntas de tipo abierto** que los lleven a otras construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente... (líneas 650-661)

- *Tercer ciclo*

Finalmente, en este ciclo, M2 recapitula y reafirma que **el préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora y las preguntas** son los dos andamiajes que más emplea.

Aprendizajes presentes en primer y segundo ciclo.

En estos ciclos, los aprendizajes se relacionan con los **aspectos no verbales de la oralidad**. M2 reconoce la importancia del gesto y del movimiento para promover la oralidad en la primera infancia.

Aprendizajes presentes en segundo y tercer ciclo.

En el segundo y tercer ciclos, los aprendizajes tienen que ver con la importancia de **la conversación** como protogénero, que contribuye a promover el uso de la lengua oral en los niños de primera infancia; **el juego**, en tanto andamiaje y puente entre el campo lingüístico y el pedagógico; y **la reflexión**. Los dos primeros tienen en común, según M2,

Los espacios de conversación y juego posibilitaron encontrar una gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños, pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña, de establecer límites frente a la acción de los demás y a la propia en las interacciones que tejen / y reconocer la intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés... (Líneas 320-324, ciclo III / M2)

La conversación, en el segundo ciclo, se fundamenta, conceptualiza y reconoce como protogénero. Se convierte en parte central del desarrollo de la secuencia didáctica y da respuesta a uno de los retos y tensiones de la profesora expuestos en el primer ciclo. En el tercer ciclo, es objeto de reflexión en cuanto a lo que aporta a los niños en términos de abrir la posibilidad, a través de las asambleas, de un trabajo sistemático sobre la escucha, sobre la toma de turnos y sobre la intersubjetividad. De forma concreta, el análisis lleva a identificar que la conversación siguió un proceso de reflexión a lo largo de los ciclos.

En el primero, se parte de una tensión que M2 presenta:

... M3/Visualice como dificultad el estar interactuando simultáneamente con dos grupos de niños / cuando hay dos grupos es necesario contextualizarse para no abordar a un solo tipo de interacción / los grupos tienen procesos distintos y su grupo no hace tanta oralidad y ella se centró en los de la otra maestra y dejó fuera a los que no lo hacían / Fue una tensión / dejó

por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan y que no quedaron grabados y por eso en los análisis externos no podíamos retomarlos/... (Líneas 210-215, ciclo I, M2)

En su balance del ciclo I, M2 afirma:

...M2 / Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un préstamo de la palabra más potente con mi grupo que aún no verbaliza / me doy cuenta de la construcción que debo hacer al estar con el otro grupo / la tensión más fuerte y que he notado en mis prácticas es que se dispersen / tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo / (216-219)

Con esta consideración de M2, hay evidencia de la reflexión sobre la acción. En palabras de Perrenoud (2006), «es tomar la propia acción como objeto de reflexión». En ese sentido, es importante, pues, como plantea el mismo autor «reflexionar sobre ella solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, por un análisis» (2006, p. 31).

En el segundo ciclo, se especula sobre la viabilidad pedagógica de conversar con niños pequeños. M3 comparte sus pensamientos sobre las que considera, desde la práctica, son las complejidades para promover y lograr este tipo de interacciones. Según M3, es muy difícil y, así lo manifiesta:

[...] M2 instauro la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva / a mí esto sí me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque:: / digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos corporales que tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores que tienen // y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación / que uno pensaría / y yo se lo decía a M2 / ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! / pero ¿cómo se va a instaurar un

espacio para la conversación con ellos tan pequeños? / ¡no se se puede! / pero efectivamente se pudo / (...) y yo siento en medio de todo / que ella lo:: / lo:: / acerca mucho a una conversación tú a tú / o sea yo con (inaudible) / exacto / pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo / que uno dice / bueno / puede mediar entre uno:: y dos:: / ¡pero ya son quince! / y ahí es mucho más complejo / además que se escuchen:: / que se permitan hablar el uno al otro:: / que validen:: el aporte del otro / que tal vez / no:: / no les agrada pero que finalmente lo incorpore / pues para mí esto ha sido / en realidad / lo que más me ha / llamado la atención del trabajo de M2 / porque siento que es un grupo que es / de retos / tenerlos convocados en esta estrategia didáctica / es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado \\\... (230-248)

M2 lo logra. Y, ¿cómo lo hace?

Al revisar los aprendizajes del primer ciclo, se identifican aquellos que la llevan a alcanzar este tipo de interacción en el segundo ciclo. Estos promueven el uso de la lengua oral en los niños del grupo de Aventureros y favorecen, a la vez, la intersubjetividad. Se refieren a:

- La importancia del gesto, del movimiento en la construcción de sentido, por parte de los niños, para poder participar de la propuesta y promover la oralidad.
- Las claridades conceptuales y de criterio sobre el préstamo de la conciencia a través de la palabra del maestro y sus exigencias.

[...] para la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las expansiones semánticas que realiza a través de ella / es la maestra quien a través de su palabra potencia el razonamiento lógico / la proyección / la predicción y obviamente la imaginación / por eso / las acciones que se estructuran deben estar dirigidas a trabajar sobre las preguntas por / Qué es eso / (...) / en la medida que será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación de materiales / inicie la inmersión en el contexto explicativo /... (Líneas 380-386, ciclo II, M2)

- Las preguntas, su formulación y su pertinencia en el uso (abiertas y cerradas).
- Reconocer los procesos de oralidad de los grupos de niños para lograr un trabajo colectivo más integrado y estimular las particularidades de cada niño en relación con el uso de su oralidad.

[...] M2 / Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un préstamo de la palabra más potente con mi grupo que aún no verbaliza / me doy cuenta de la construcción que debo hacer al estar con el otro grupo... (Líneas 216-218, ciclo II, M2)

[...] en estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas / descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia / fundamental la combinación del tipo de preguntas / abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar los significados / a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos / los conflictos sociocognitivos / ... (Líneas 387-391, ciclo II, M2)

- Los cuestionamientos con los que cerró ese primer ciclo.

[...] la maestra como puede reconocer y aprovechar sus estrategias paralingüísticas / kinésicas / para potenciar todo lo dicho / al ser consciente de la forma como usa su cuerpo / su palabra / sus movimientos / sus silencios / sus pausas para revisarlos o potenciarlos / ... (Líneas 400-403, ciclo II, M2)

Además de estas reflexiones, con las que cierra el primer ciclo, en el segundo ciclo, hace uso de dos elementos, que son una constante:

- El formato de inmersión en una actividad.

...M1 / en ese sentido / se identifica que M2 usa un formato / (...) un formato / reiterativo / que caracteriza tu secuencia didáctica / y consiste en que / explicas a los niños lo que van a hacer / para luego sí / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere / que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos \ / entonces tú siempre les dices \ / y abro comillas / qué

les parece si construimos una historia para saber por qué son de colores (...) / pero eso no ocurrió solo ahí / también ocurrió en el saludo / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y consiste en / explico:: / y los ubico / no sé si lo tienes / tan claramente // presente /... (Líneas 319-329, ciclo II, M2)

...M2 sí / pues siempre:: / si / les permitía a ellos:: / no sé / ser motivados por la participación / era que sabían qué íbamos a hacer / o qué temas íbamos a tratar \ (...) / entonces / fue / al principio / no lo tenía tan intencionado / digamos que lo había hecho / porque / uno tiene también en su mente / pues la necesidad / de que el niño entiende / y que explicarle es importante / pero cuando fui viendo cómo ellos respondieron a eso / fui haciéndolo más intencionado / y ya hacía parte como de las prácticas / que yo hacía / pues diariamente / y lo hacía con todo / hasta para ir al baño / (inaudible) / ya vamos a almorzar / pues / y prepararlos para ese momento / pero al principio / digamos que no fue intencionado / sino / fue a partir de su respuesta / que lo volví más intencional... (Líneas 330-343, ciclo II, M2)

- El diálogo cotidiano con los niños en las mañanas. Esta estrategia favorece la conexión con el grupo de niños a partir de las asambleas. La institución la aplica y, a nivel pedagógico, propende por los principios de la perspectiva interaccionista; a nivel del lenguaje y de la intersubjetividad, abre la posibilidad de asumir la conversación como un protogénero y de promover los principios de la otredad.

M1 ¡Qué bueno que lograste:: /conectarte::!

M2 Sí:: / [uyyy] / sí:: / afortunadamente \ / porque / eso también permite que fluyan:: / las experiencias \ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían:: // ya como:: / parte de:: nuestra cotidianidad / como de lo que nos gustaba /// estar juntos //

M1 sí / sí /

M2 pero esa conexión:: fue:: / siento que eso es muy importante poderlo hacer como maestra / conectar con el grupo \ / llegar como desde esas particularidades a cada niño / (Líneas 188-194, ciclo III, M2)

Con respecto **al juego**, en el segundo ciclo, M2 reflexiona a partir de la experiencia de su par, quien propone, a partir de sus necesidades de saber, conceptualizaciones en torno al papel del juego como andamiaje. Este busca fomentar el uso de la lengua oral en los niños y, en el tercer ciclo, es evidente que, desde su experiencia, M2 reflexiona y lo conceptualiza como

[...] puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos expresar frente a la acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares /... (Líneas 308-315, ciclo II, M2)

Finalmente, el tercer aprendizaje que surge durante el segundo y tercer ciclo tiene que ver con **la reflexión** que, en el segundo ciclo, se aborda a partir de una situación de tensión que provocó M2. Ella llevó a cabo una secuencia didáctica extensa que incidió en la disminución de participación de los niños y del uso de la oralidad. De esta manera, se generaron conflictos y agresiones. Lo que significó la situación para M2 como objeto de aprendizaje puso en evidencia cómo el uso de la reflexión permite comprender dicha situación y, junto con el par, identificar los puntos que se deben ajustar y cambiar.

[...] M2 pues / yo creo que cuando yo:: / me volví a ver / en el video / sí sentí que al final fue::
/también por la precariedad del tiempo / si por las mismas dinámicas que teníamos / justo esa mañana
/ [ehhh] / sí aligeré digamos que el final / y / yo sentí que (inaudible) con la participación
de los niños / yo también los sentía cargados / pero estaba con la necesidad de:: / de no dejar de
involucrar a quienes estaban muy concentrados en la historia / entonces / sí fue como / como una
tensión que viví y:: / sí fue definitivamente fue porque / ¡y claro! ellos también estaban cansados de
estar en / en ese lugar / sentados para poder dejar ver:: / estaban con sus atuendos y entonces
seguramente también quería hacer uso:: / de más tiempo / también pensaba haber podido dar un poco
más tiempo:: / a esa exploración /

M3 [mmmmm] confían lo que se dice / dejar que jugaran /

M2 de:: su traje / y jugaran más desde allí / y no haberme preocupado tanto por el tiempo de la
intervención \ / entonces / eso creo que sí:: / evaluarlo en otras intervenciones / es lo que pienso / eso
es importante / y ser como más:: / más aterrizada en eso /

M1 que se lo disfruten /

M2 exacto / que se sea / lo que a ellos les guste / finalmente estar allí /... (Líneas 483-497, ciclo I,

M2)

En este sentido, las consideraciones de M2 ponen en evidencia lo que Perrenoud (2006) denominó «la reflexión en la acción y sobre la acción». Gracias a esta es posible explicar el evento al ponerlo en contexto, así como ampliar las causas e identificar otras posibles formas de asumirlo y de comprenderlo.

En el tercer ciclo, M2 presenta la reflexión a partir de una mirada retrospectiva del proceso, de manera global. Esto, estructuralmente, aporta a su cualificación en términos de las contribuciones para alcanzar el propósito de reconocer lo que está llevando a cabo en su práctica con los niños con el objetivo de promover el uso de la lengua oral. De ahí resultan

todos los aprendizajes, como el reconocimiento de los usos orales de los niños para configurar de forma más asertiva las secuencias didácticas.

[...] los encuentros semanales de reflexión compartida desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes / comentarios / sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos / enriqueciendo enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente. Por tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las construcciones e intercambio de saberes / ha sido una forma de resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus particularidades de su ser / y hacer con los niños... (Líneas 287-296, ciclo III, M2)

Es claro cómo la reflexión está presente en todos los aprendizajes ya identificados en cada uno de los ciclos. Así lo ratifica M2 al plantear:

[...] / ha sido necesario ser consciente de la mirada de infancia que asumo en mi práctica profesional / pues no subestimarlos ha permitido crear oportunidades en las que como grupo logremos participar de espacios de conversación / comprendiendo que es posible acercarse a estos espacios desde el abordaje de sus intereses y gustos particulares / de esta forma / los momentos de bienvenida con el grupo de aventureros / se convirtieron en espacios esperados por todos / generando en ellos disposición al saber que abordaríamos temas que surgían de sus intereses o situaciones que les ocurrieron y quisieron contar a los demás / además de organizar nuestro día / construyendo hipótesis de lo que podría ocurrir / realmente fueron momentos que disfrutamos como grupo / en los cuales creamos vínculos y nos aproximamos significativamente al reconocimiento de quienes conformaron el grupo ... (Líneas 698-707, ciclo III, M2)

En síntesis, hay aprendizajes que solo surgen en un ciclo, como los que contribuyeron a que M2 pudiera, en el segundo, aproximarse a su reto inicial en relación con el trabajo colectivo, y con poder convocar a los niños, «enrutar» sus diálogos y desarrollar conversaciones en colectivo.

Otros aparecen a partir del segundo ciclo, como la narración, género discursivo que contribuye a que los niños aprendan el uso de diferentes estrategias, como la denominación de los componentes de la escena, dar cuenta de los detalles y los incidentes o de la secuencia de los hechos narrados. Bruner (2002) sostiene que el impulso humano para organizar la experiencia, de modo narrativo, asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje. Como resultado, los niños comprenden y producen historias y se tranquilizan o asustan al escucharlas, mucho antes de ser capaces de manejar las proposiciones lógicas susceptibles de ser expresadas lingüísticamente. Así, también se encuentra, en esta experiencia investigativa, como un uso del lenguaje que M2 identifica, en su grupo de Aventureros,

[...] oralmente los niños hacen acercamientos a la narración que algunos se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación de interés y explicar algún acontecimiento /... (Líneas 633-635, ciclo II, M2)

Por otra parte, M2, con respecto a los usos orales de los niños, logró

[...] identificar los usos orales de los niños de Caminadores II y Aventureros I / como parte del trabajo intencionado de la oralidad por parte de las maestras que participamos / siendo estos / **la repetición literal** como una manera de interiorizar elaboraciones orales de la maestra con el fin de exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad / **la onomatopeya** / de la cual hacen uso para reafirmar la referencia / los acercamientos a la narración / que algunos de los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una

situación de interés y explicar algún acontecimiento /y **la pregunta** / que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad (...) en su interés por conocer situaciones y ampliar los referentes presentados / preguntas de tipo cerrado como / ¿Soplamos? / Y de tipo abierto como / ¿y el pirata? / ¿qué pasó? / ¿Qué es eso? / las cuales utilizan como parte de la apropiación de la construcción paulatina de su oralidad /... (Líneas 629- 636, 161-164, ciclo II, M2)

Así mismo, hubo aprendizajes acerca del **papel de la reflexión** en relación con la posibilidad de:

- Resignificar las perspectivas de oralidad e infancia, y el uso de la conversación en las propuestas pedagógicas con primera infancia y del papel del maestro para promover el uso de la lengua oral desde los primeros años. Según M2, «para una maestra que trabaja con esta población de primera infancia, es más exigente el uso intencional y consciente que haga de su oralidad por las características de los niños en ese paso del gesto a la palabra. Aprenden a través de ella».
- Identificar andamiajes como el préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora y la pregunta que, a su vez, posibilitan otros como, la expansión semántica y la reformulación.
- Reconocer los usos orales de los niños.
- Buscar la cualificación de la profesión docente en la medida en que es posible reflexionar en y sobre la acción a través de escenarios como el encuentro semanal. En este, las profesoras pueden reconocerse, reconocer al par, confrontarse y aprender de y con el par.
- Visibilizar el crecimiento de M2 en sus niveles de comprensión sobre la acción y de la conceptualización que va adquiriendo en cada ciclo.

En relación con la mentoría.

Los aprendizajes emergentes, como los que se generan a partir de su vinculación a la propuesta de mentoría, sustentada en la investigación-acción, son considerados por M2 como:

- Un logro al reconocer la posibilidad de tomar conciencia de la importancia del rol del profesor, de qué es lo que realmente puede hacer para promover el uso de la lengua oral en estos primeros años y, en este sentido, visibilizar y reconocer lo que ella misma hace como profesora.

[...] considero que un aprendizaje fundamental en este proceso ha sido la necesidad que tenemos las maestras de contar con un espacio de participación en donde logremos cualificar nuestra práctica profesional / la importancia de escucharnos permite movilizarnos a hacer de cada acción y actitud con los niños algo intencionado que los lleve al alcance de diversas conquistas en sus procesos de forma consiente y con sentido (...) debo decir que los aprendizajes han sido un descubrir maravilloso pues el poder observar mi accionar desde los videos / me ha posibilitado encontrarme como maestra / desde mis particularidades y sello característico con los niños / para así / encontrar oportunidades que potencien mucho más la oralidad del grupo desde mi construcción como profesional / siendo cada vez más consciente de la manera en las cuales me aproximo a trabajar esta modalidad del lenguaje con ellos / y de la forma en que se acercan a diversas conquistas desde sus propias búsquedas en relación a la posibilidad de describir alguna situación / explicar algo que sucede como grupo / establecer límites consigo mismo y con los demás / buscar soluciones / haciendo de la oralidad una vía para expresarlas / así como acercarse a procesos de explicación en su necesidad imperiosa por expresar lo que ocurre en su cotidianidad / (Líneas 681-685, 688-698, ciclo III, M2)

- La necesidad de fundamentar la propuesta pedagógica. M2 considera que, la acción que genera transformaciones requiere trascender el sentido común y profundizar en lo que, con seguridad, abordo, inicialmente, en sus estudios profesionales, en este caso, en el campo del lenguaje y de la infancia. En esa medida,

[...] considero que otro aprendizaje importante en el proceso de investigación ha sido la oportunidad de abordar teóricamente acciones que corren en lo cotidiano con los niños / ya que me ha permitido cualificar mi práctica de forma consciente y asumir posturas al momento de planear para el grupo / así como generar dudas que lleven a la indagación de nuevas fuentes y se sitúen como puntos de conversación entre quienes hacemos parte del proceso / logrando evidenciar cómo la experiencia que atraviesa a otro / me construye como maestra y me lleva a claridades que enriquecen mi práctica pedagógica / modo general / debo decir / que el mentorazgo en el marco de un proceso de investigación / ha sido un espacio muy valioso que además de permitir encontrarme poco a poco como maestra / me posibilita ahora / involucrarme en procesos de investigación en el aula / lo cual asumo como un reto dentro de mi formación profesional / y apropio como una oportunidad para aportar a la construcción de la oralidad de los niños y para continuar cualificando mi práctica /...

(Líneas 707-718, ciclo III, M2)

Este análisis, con miras a reconocer las diferencias cualitativas entre ciclos en relación con los aprendizajes, permite entender que, si hay cambios, estos se dan en términos de complejidad sobre el conocimiento que M2 va configurando sobre cada aspecto que caracteriza su intervención pedagógica. Así favorece, desde una perspectiva comunicativa y funcional, el uso de la oralidad en los niños de primera infancia. En ese sentido, se va dando respuesta a la pregunta del estudio y a los objetivos que, posteriormente, se abordan en las conclusiones.

Categoría «Competencias personales»: M2

Tabla 22

De comparación cronológica: M2. Categoría «Competencias personales»

Tabla de comparación cronológica / M2	
CICLOS	Categoría: Competencias personales Subcategorías: tensiones / dificultades / cuestionamientos (retos, miedos, necesidades de saber)
Ciclo I	<p>Esta categoría, en el primer ciclo, da cuenta de los retos, miedos y necesidades de saber iniciales de M2, antes de iniciar el proceso individual y colectivo que la llevará a estructurar y desarrollar su primera secuencia didáctica. Es una categoría que presenta relación indirecta con las metas propuestas y con los objetivos específicos de la investigación: que las profesoras logren reconocer qué hacen en las aulas para promover el uso de la oralidad en los niños y cómo articular la teoría y la práctica. El primer aspecto se refiere a lo aprendido en la universidad y, el segundo, a su práctica profesional en calidad de profesora novel.</p> <p>Por otro lado, hay apartes de su historia de vida, de su autobiografía que comparte en la primera sesión semanal de reflexión, que también dan cuenta de esta categoría. Tienen que ver con cómo usaba la oralidad en su vida personal, los procesos de aprendizaje que asumió para interesarse en este campo y en participar de la investigación.</p> <p>295. Esto fue siempre así, la verdad, es la forma de ser que recuerdo en mi infancia, una 296. niña tímida pero abierta a conocer, a explorar y a asumir retos. Durante la época de 297. jardín y colegio, me formé en perspectiva a una educación tradicional, en donde el 298. debate, la socialización con los demás, los espacios de diálogo, la escucha y la 299. participación ante dudas que surgían, no eran prioridad, por el contrario, me formé 300. en base a la felicitación por el silencio y la quietud, ya que eran sinónimos de ser 301. una buena estudiante que comprendía perfectamente todo y que guardaba disciplina.</p> <p>53. Debo decir que mi carrera, me ayudó a crear conciencia de los procesos de oralidad 54. puntualmente, fui afortunada al cruzarme con profesionales, como la coordinadora 55. de práctica, que me ayudaron no solo a hacer conciencia de esta modalidad del 56. lenguaje en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas 57. desde sus edades más tempranas, sino hacer conciencia de mis propios procesos. 58. Los aprendizajes que construí gracias al acompañamiento de la coordinadora 59. en los espacios de práctica y tutorías de trabajo de grado, me permitieron 60. construir claridades en torno a la oralidad en el campo pedagógico, y en la 61. importancia de mi rol en este proceso, lo que me llevó a modular muchos aspectos 62. de mí, empezar a entender el uso de mi oralidad en la construcción de límites, en la 63. posibilidad de desenvolverme en diversos contextos comunicativos, en los gestos, 64. manejo del espacio, tono de voz, entre otros, que se asumen como sistemas de 65. significación que enriquecen los dos procesos de la oralidad: habla y escucha. 66. Llevar el discurso a mi práctica con los niños, trajo muchos retos, confronté mi 67. timidez, exploré en mí recursos que jamás pensé encontrar, me atreví a dejar de lado 68. temores que sentía parte de mi esencia para transitar por las claridades que ya tenía. 69. Resalto lo anterior como parte de una transformación, realmente me permití 70. explorar mi ser, porque ello significaba explorar mi rol como maestra, asumo ahora 71. mi oralidad como la práctica que me permite ser, visibilizarme ante los demás, 72. tomar postura, establecer límites, construir sociedad. Asumirla de esta manera, ha</p>

73. sido una decisión que ha aportado a mi vida, no solo profesionalmente, en la práctica
 74. educativa, sino también a mi vida, a la forma de relacionarme con mi familia,
 75. amigos, compañeros, en la manera en que ahora me asumo.]

A la vez, estas experiencias, en la formación inicial, previas a la vida profesional dan cuenta de cuestionamientos sobre la forma de abordar propuestas pedagógicas en el campo de la lengua oral con niños de primera infancia.

83. oralidad como la posibilidad de tranquilidad I La UPN me permitió ver la
 84. pertinencia y la importancia I pero no la vi en los niños que aún no oralizan II

- 100.momento de pensar la oralidad no era posible viabilizar acompañamientos con
 101.los bebés / es decir I para nosotras no existía conciencia sobre la pertinencia
 102.por abordar desarrollos intencionados pedagógicamente en relación con la
 103.oralidad / con aquellos quienes aún no hablan / evidenciando incoherencia
 104.entre el decir y el hacer / y un desconocimiento por lo que implica la oralidad y
 105.su función en el aprendizaje de la lengua materna / pero [...] / aparece la
 106.práctica pedagógica de las maestras titulares de ese momento de la Escuela
 107.Maternal / que a partir de su observación sistemática en las jornadas de
 108.práctica / posibilita identificar el nexo entre las representaciones de infancia y
 109.la forma como se asume la oralidad en el trabajo pedagógico con los niños y las
 110.niñas /

De forma concreta, estos aspectos se refieren a

- 126.M2 / enfrentarme ahora como maestra titular es un reto muy grande porque es
 127.estar en la práctica y genera muchos temores y retos / necesito tener mayores
 128.claridades para poderlo potenciar porque no sé si lo hago o no y que tengan la

- 243.lenguaje al hilar el cuento / recoger lo que los niños dicen / En este primer momento lo
 244.que caracteriza la práctica son los conflictos / es el aspecto común/y estos nos lleva a

pero

- 218.hacer al estar con el otro grupo / la tensión más fuerte y que he notado en mis prácticas es
 219.que se dispersen / tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo/

En cuanto a los cuestionamientos y dudas, a M2 le «...preocupa que se pierda ese proceso de aprendizaje a través de la formación en la universidad por las situaciones frustrantes que me está planteando la cotidianidad de la escuela / como el almuerzo / ¿cómo hablarles? / ¿cómo la oralidad se ve allí? /...». En consecuencia, plantea «...necesito tener mayores claridades para poderlo potenciar porque no sé si lo hago o no (...) me remito a ese saber de la universidad / pero cuando no funciona / me pregunto ¿qué más hago? /en las intervenciones / ¿se hace o no andamiaje? / en cuanto a la planeación su desarrollo ¿qué realmente se hace de lo que quería hacer? ...» (131, 127/128, 132-138, 142/143).

- 131.seguridad / me ha retado ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las

- 127.estar en la práctica y genera muchos temores y retos / necesito tener mayores
 128.claridades para poderlo potenciar porque no sé si lo hago o no y que tengan la

- 132.intervenciones sino en todos los momentos / y me remito a ese saber de la
 133.universidad I pero cuando no funciona I me pregunto ¿qué más hago? I ¿cómo
 134.logro que se tranquilicen y no lloren más? I para mí es frustrante que los

	<p>135. espacios de diálogo no permitan construir confianza / me preocupa que se 136. pierda ese proceso de aprendizaje a través de la formación en la universidad 137. por las situaciones frustrantes que me está planteando la cotidianidad de la 138. escuela / como el almuerzo / ¿cómo hablarles? / ¿cómo la oralidad se ve allí? / 139 se me agotan todas las posibilidades / ¿qué hacer? / específicamente la angustia 140 es por Perlita / que llora todo el tiempo y no la puedo contener / y lo he 141 asumido hablándole / aprovechando que ya habla / pero no ha sido posible / ya 142 en las intervenciones / ¿se hace o no andamiaje? / en cuanto a la planeación y 143 su desarrollo ¿qué realmente se hace de lo que quería hacer?</p> <p>Posteriormente, una vez desarrollada la primera secuencia didáctica de M2, en los encuentros se presentan reflexiones que dan cuenta de lo que ella determina como dificultades en el desarrollo de la primera secuencia didáctica. Se refieren a cómo la intensidad de la interacción y la participación de los niños varía a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica y de qué forma tiene relación directa con el diseño de la secuencia, porque fue muy extensa y por ello en la segunda parte</p> <p>315. alrededor del problema presentado / por otra parte / no se promovió la oralidad de los 316. niños / la palabra de la maestra es la que prima / Propiciar un espacio de exploración / en</p> <p>176. en la segunda parte ya no se da el diálogo y la interacción comunicativa / No es tan</p> <p>Otro aspecto de la reflexión de M3, con respecto a esta primera secuencia didáctica de M2, es que</p> <p>210. M3 / Visualice como dificultad el estar interactuando simultáneamente con dos grupos de 211. niños / cuando hay dos grupos es necesario contextualizarse para no abordar a un solo 212. tipo de interacción / los grupos tienen procesos distintos y su grupo no hace tanta 213. oralidad y ella se centró en los de la otra maestra y dejó fuera a los que no lo hacían / Fue 214. una tensión / dejó por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan y que no</p>
Ciclo II	<p>La segunda secuencia didáctica de M2 con respecto a esta categoría presenta, según M3, retos en términos de</p> <p>64. ser consciente de la pregunta / y de que la misma pregunta no es tan / no es tan potente a esa 65. edad en ciertos grupos / siento que primero es ese acercamiento para conocer qué tan viable es 66. una pregunta y que no / o cómo llegar de una pregunta a otra y complejizar también es: un reto /</p> <p>Por otra parte, a nivel de la formación profesional, M2 plantea reflexiones de cómo</p> <p>597. cualificación de mi proceso / Por ello / participar de un espacio como este / ha sido un reto 598. / pues ha implicado ampliar saberes teóricos que den piso a la experiencia con los niños / 599. y de esta forma / contribuir a los procesos orales del grupo de Aventureros I de forma 600. mucho más asertiva / además / participar de un espacio de mentorazgo, ha significado 601. asumir retos a nivel personal I pues el haberme formado durante mi primaria y bachillerato 602. en un contexto académico en donde la palabra no tenía un lugar I y el silencio era 603. sinónimo de excelencia y disciplina I configuró en mí gran timidez y temor de expresar I 604. siendo mi formación en la universidad y mi participación en un espacio de mentorazgo I la 605. oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes / 606. evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo 607. mi práctica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su 608. saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal</p> <p>También, M3 manifiesta, en este segundo ciclo, preocupaciones en relación con</p> <p>236. yo se lo decía a M2 I ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! I pero ¿cómo se va a</p>

237. instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? I ¡no se se puede! I pero

Y, si además es en colectivo, y este grupo

233. digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: I como por:: esos retos

234. corporales que tienen:: I de poder instaurarse un poco más I desde esos descubrimientos motores

235. que tienen II y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación I que uno pensaría I y

236. yo se lo decía a M2 I ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! I pero ¿cómo se va a

237. instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? I ¡no se puede! I pero

Además, se considera complejo porque

243. dice I bueno I puede mediar entre uno:: y dos:: I ¡pero ya son quince! I y ahí es mucho más

244. complejo I además que se escuchen:: I que se permitan hablar el uno al otro:: I que validen:: el

245. aporte del otro I que tal vez I no:: I no les agrade pero que finalmente lo incorpore I pues para mí

246. esto ha sido I en realidad I lo que más me ha llamado la atención del trabajo de M2 I porque

247. siento que es un grupo que es I de retos I tenerlos convocados en esta estrategia didáctica I que

248. es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado \\\

También, surgen dos necesidades de conocimiento durante el desarrollo del ciclo. La primera tiene que ver con qué tipo de pregunta utiliza la profesora para lograr promover la estructura narrativa al hacer evidente, a partir del análisis de los registros en video de la segunda secuencia didáctica, que

375. otra característica que encontré en tus intervenciones I es la pregunta cerrada I

376. M3 [mmmm] confirmando lo que se dice

377. M1 cerrada porque es que es ¿será que van hacia los árboles? / ¿Pues? /

378. M2 [ríe]

379. M1 es una pregunta cerrada porque ya estas dándoles la respuesta I ¡Van hacia los árboles! I y si I

380. usas mucho la pregunta cerrada a veces I bien I para mirar I mirar el sentido de las

381. preguntas en las intervenciones I esto tendrá que ser seguramente I parte de sus

382. aprendizajes \ I y que tendremos que revisar para el tercer momento de intervención I

Y la segunda inquietud por:

503. M3 [ehhh] I pues quería hacer de pronto un aporte I y no sé si:: I podríamos estar también

504. mirando sobre la:: reversibilidad I los procesos de reversibilidad con los niños I que serían I

505. porque se nota ayer M2 expuso con los niños I ya tienen una referencia construida I lo que han

506. aprendido I qué hubiese pasado si M2 hubiese dejado la experiencia a la mitad y al día siguiente

507. los hubiese retomado / porque en la casa I no es tan visible / pero la idea es que siempre a

508. través de la oralidad podamos retomar eso que hicimos del día anterior / entonces me parece

509. como importante de pronto que lo tuviéramos en cuenta también allí I

Finalmente, en relación con las dificultades identificadas a través del desarrollo del segundo ciclo, M1 expresa en sus reflexiones que fue

467. M1 Muy extensa la historia I

468. M2 ay sí I de acuerdo I

469. M1 y se cansaron \ I entonces I empezaron a generarse conflictos y a llorar \ I

470. M3 [mmm] confirmando lo que se dice (comentarios inaudibles)

Además, según M2, esto tuvo implicaciones a nivel oral debido a que:

520. explicación en sus elecciones / pero en la culminación de la experiencia M2 limita un poco las

	<p>521. búsquedas de los niños alrededor de su oralidad en su intento por narrar / ello debido a la 522. precariedad del tiempo / M2 utiliza una silla para tener mayor visibilidad de los niños, además de</p> <p>483. M2 pues I yo creo que cuando yo:: I me volví a ver I en el video I sí sentí que al final fue:: I 484. también por la precariedad del tiempo I si por las mismas dinámicas que teníamos I justo esa 485. mañana I [ehhh] I sí aligeré digamos que el final I y I yo sentí que (inaudible) con la participación 486. de los niños I yo también los sentía cargados I pero estaba con la necesidad de:: I de no dejar de 487. involucrar a quienes estaban muy concentrados en la historia I entonces I sí fue como I como una 488. tensión que viví y:: I sí fue definitivamente fue porque I ¡y claro! ellos también estaban cansados 489. de estar en I en ese lugar I sentados para poder dejar ver:: I estaban con sus atuendos y 490. entonces seguramente también quería hacer uso:: I de más tiempo I también pensaba haber 491. podido dar un poco más tiempo:: I a esa exploración I 492. M3 [mmmmm] confían lo que se dice I dejar que jugaran I 493. M2 de:: su traje I y jugaran más desde allí I y no haberme preocupado tanto por el tiempo de la 494. intervención \ I entonces I eso creo que sé:: I evaluarlo en otras intervenciones I es lo que pienso I 495. eso es importante I y ser como más:: I más aterrizada en eso I 496. M1 que se lo disfruten I 497. M2 exacto I que se sea I lo que a ellos les guste I finalmente estar allí I</p>
Ciclo III	<p>En el balance que M2 presenta en el tercer ciclo en relación con esta categoría, hace explícitas las reflexiones en torno a retos relacionados con las implicaciones en el proceso de formación y de participación en la investigación. Específicamente,</p> <p>27. además / participar de un espacio de mentorazgo / ha significado asumir retos a nivel personal 28. / pues el haberme formado durante mi primaria y bachillerato / en un contexto académico en 29. donde la palabra no tenía un lugar / y el silencio era sinónimo de excelencia y disciplina / 30. configuró en mí gran timidez y temor de expresar / siendo mi formación en la universidad y mi 31. participación en un espacio de mentorazgo e investigación / la oportunidad de encontrar en la 32. oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi 33. proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi práctica a la mirada de otro que observa y 34. analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / de esta manera / considero</p> <p>Así mismo, retos que han</p> <p>284. ello / participar de un espacio como este / ha sido un reto / pues ha implicado ampliar saberes 285. teóricos que den piso a la experiencia con los niños / y de esta forma / contribuir a los procesos 286. orales del grupo de Aventureros / de forma mucho más asertiva / de esta manera / considero que la</p> <p>M3, por su parte, identifica algunas dificultades con respecto al uso de materiales en este tercer ciclo</p> <p>13. con lo propuesto en la planeación / no se encuentra la canción como texto oral que permitirá crear 14. expectativa a la hora de descubrir los juguetes / texto oral que solo se evidencia para la lectura 15. del cuento / con respecto a las preguntas / en la primera parte de la experiencia tienen la</p> <p>Es decir, solo aparece en un momento de la experiencia / por lo que no cumple o no se introduce como estrategia discursiva a lo largo de la experiencia,</p> <p>76. a la canción como texto oral / solo aparece en un momento de la experiencia / por lo cual no cumple 77. o no se introduce como estrategia discursiva a lo largo de la experiencia / a partir del marco de referencia</p> <p>Dificultad que, a la vez, identifica la misma M2</p>

<p>223.maestra en torno a la pregunta y el préstamo de conciencia / la canción / no fue parte 224.trascendental de la experiencia / la maestra la utilizó en muy pocos momentos de la intervención y 225.no cumplió una finalidad importante en la potenciación de la oralidad / utilizada para convocar 226.y generar expectativa / por lo que este propósito no se cumple en relación a la planeación previa / 227.pues desde allí / se asumiría como un texto oral que promoviera la ampliación de referencia /</p>

Análisis de la categoría «Competencias personales»: M2.

Para el análisis de esta categoría, en el caso de M2, es importante partir de sus experiencias previas de la formación inicial en relación con el aprendizaje y el uso de la lengua oral. Estas abren posibilidades de transformación personal y, seguramente, inciden en lo que hoy es como profesional. M2, en el momento en que se integra a la investigación, es una profesora recién egresada de la licenciatura, una profesora novel que inicia su vida profesional

[...] Durante la época de jardín y colegio, me formé en perspectiva a una educación tradicional, en donde el debate, la socialización con los demás, los espacios de diálogo, la escucha y la participación ante dudas que surgían, no eran prioridad, por el contrario, me formé en base a la felicitación por el silencio y la quietud, ya que eran sinónimos de ser una buena estudiante que comprendía perfectamente todo y que guardaba disciplina... (Líneas 17/23, ciclo I, M2) ...Debo decir que mi carrera, me ayudó a crear conciencia de los procesos de oralidad puntualmente, fui afortunada al cruzarme con profesionales, que me ayudaron no solo a hacer conciencia de esta modalidad del lenguaje en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas desde sus edades más tempranas, sino hacer conciencia de mis propios procesos... (Líneas 53-57, ciclo I, M2)

En esta experiencia previa de formación inicial surgen los primeros cuestionamientos que le llevan a interesarse por esta modalidad del lenguaje y a participar de la propuesta de mentoría basada en la investigación-acción. De ahí se toman los insumos de este estudio.

[...] La UPN me permitió ver la pertinencia y la importancia / pero no la vi en los niños que aún no oralizan (...) surge inicialmente de cuestionamientos originados en la práctica pedagógica como maestra en formación a partir de una correlación entre los procesos orales de los niños con la concepción de niño y niña que asumía en el momento de iniciar la práctica del ciclo de profundización / Es así / como desde el discurso y en las interacciones dentro de la Escuela Maternal / se intentaba visibilizar una concepción de niños y niñas como sujetos capaces de construir conocimientos desde sus edades más tempranas / pero en el momento de pensar la oralidad no era posible viabilizar acompañamientos con los bebés / es decir / para nosotras no existía conciencia sobre la pertinencia por abordar desarrollos intencionado pedagógicamente en relación con la oralidad / con aquellos quienes aún no hablan / evidenciando incoherencia entre el decir y el hacer / y un desconocimiento por lo que implica la oralidad y su función en el aprendizaje de la lengua materna / pero [...] //...

(Líneas 83-84, 100-112, ciclo I , M2)

De esta manera, en el primer ciclo, se toman de los retos, tensiones y cuestionamientos iniciales ya mencionados. M2 los comparte en el primer encuentro semanal de reflexión y se registran con la intención de tener un punto de partida que, una vez se llegue a los análisis de todas las categorías de la investigación, permita identificar si hay cambios, condiciones y perspectivas constantes que logren dar cuenta de los objetivos de la investigación.

En relación con los retos, tensiones y cuestionamientos.

Al analizar los ciclos, lo primero es reconocer que no hay retos que se mantengan iguales a lo largo de todo año en el que se desarrollan los tres ciclos. Para visualizar cambios sobre los retos y los cuestionamientos, hay que retomar los análisis de la categoría «aprendizajes» para identificar de manera más precisa qué pasó.

Por otra parte, dado que los retos no son los mismos de un ciclo al otro, se analiza qué implican, para esta categoría, a partir de este patrón.

Así, en *un primer ciclo*, estos se relacionan con las tensiones y los cuestionamientos que parten de la experiencia previa de M2 con respecto a la formación inicial. Se identifica un amplio abanico de cuestionamientos.:

[...] me preocupa que se pierda ese proceso de aprendizaje a través de la formación en la universidad por las situaciones frustrantes que me está planteando la cotidianidad de la escuela / como el almuerzo / ¿cómo hablarles? / ¿cómo la oralidad se ve allí ? /... Por estas inquietudes ...necesito tener mayores claridades para poderlo potenciar porque no sé si lo hago o no (...) me remito a ese saber de la universidad / pero cuando no funciona / me pregunto ¿qué más hago? /en las intervenciones / ¿ se hace o no andamiaje? / en cuanto a la planeación de su desarrollo ¿qué realmente se hace de lo que quería hacer? ... (Líneas 131, 127-128, 132-138, 142-143, ciclo I, M2)

En el *segundo ciclo*, se focalizan las necesidades de saber y los cuestionamientos se centran en «la pregunta como andamiaje», en «qué tan posible es promover escenarios de conversación en un grupo de niños cuya característica central en la interacción es aprender a través del movimiento». Para el *tercer ciclo*, el interés está en aportar, de forma puntual, a los usos orales que M2 ha identificado en su grupo de niños.

En relación con las dificultades.

Las dificultades, a diferencia de lo que ocurre con los retos, tienen una constante en el primero y segundo ciclos. Una vez se desarrolla la primera secuencia didáctica de M2, la primera retroalimentación de los pares deja ver una correlación entre la extensión de la secuencia y el nivel de participación de los niños. Las secuencias didácticas son tan extensas, que en uno de los momentos la participación de los niños es mínima. Prevalece la oralidad de la profesora y este aspecto se repite en el segundo ciclo.

- *Primer ciclo.*

M2 expresa ... las dificultades en el desarrollo de la primera secuencia didáctica, referidas a cómo la intensidad de la interacción y participación de los niños varía a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica y de qué forma tiene relación directa con el diseño de la secuencia, porque fue muy extensa y por ello en la segunda parte ...no se promovió la oralidad de los niños / la palabra de la maestra es la que prima (...) ya no se da el diálogo... (Líneas 315-316, 175, ciclo I, M2)

- *Segundo ciclo.*

...las dificultades identificadas a través del desarrollo del segundo ciclo, M1 expresa en sus reflexiones que fue ... Muy extensa la historia / M2 ay sí / de acuerdo / M1 y se cansaron \ / entonces / empezaron a generarse conflictos y a llorar \ / M3 [mmm] confirmando lo que se dice (comentarios inaudibles)... (líneas 467-470, ciclo I, M2) además según M2 esto tuvo implicaciones a nivel oral debido a que ...en la culminación de la experiencia M2 limita un poco las búsquedas de los niños alrededor de su oralidad en su intento por narrar / ello debido a la precariedad del tiempo /... (líneas 520-522)

Al revisar los aprendizajes que M2 comparte en los encuentros semanales, se identifican los que la llevan a reencausar este tipo de interacciones en el *tercer ciclo* y que promueven el

uso de la lengua oral en los niños del grupo de Aventureros. De esta manera, se favorece, a la vez, la intersubjetividad. Se reconocen entonces:

- La importancia del gesto y del movimiento en la construcción de sentido, por parte de los niños, para poder participar de la propuesta y promover la oralidad.
- Las claridades conceptuales y de criterio sobre el préstamo de conciencia a través de la palabra del maestro y las exigencias para este, así como sobre las preguntas, y su formulación y pertinencia.
- Los procesos de oralidad de los grupos de niños para lograr un trabajo colectivo más integrado y favorecer las particularidades de cada uno en relación con el uso de la lengua. Se busca estructurar, a partir del conocimiento de los saberes orales de los niños, los andamiajes para que sean asertivos y pertinentes.

Con respecto a otra tensión que aparece en el *primer ciclo*, y que tiene que ver con la dificultad de la profesora para retomar las conversaciones espontáneas de los niños y «enrutarlas», y para generar actividades comunicativas que los convoquen, M2, en el *segundo ciclo*, se propone desarrollar una propuesta en relación con la conversación. En el *tercer ciclo* trabaja a través de las asambleas. Esta es una aproximación sistemática sobre la escucha, la toma de turnos y la intersubjetividad.

La evolución de estos eventos ya se ha presentado en otras categorías. Estos han permitido reconocer que, gracias a la reflexión en y sobre la acción, y de carácter tanto individual, como compartido, es posible visualizar y llevar a cabo cambios en las propuestas didácticas en beneficio de los niños. En este caso, se estimula el uso funcional de la lengua oral.

Finalmente, esta categoría pone en evidencia que, a lo largo de los tres ciclos que dura el proceso investigativo, ha sido una constante, para M2, presentar tensiones y retos. Además, busca la posibilidad de mirarse y de escuchar de los pares lo que no resultó y que requiere ser revisado o ajustado. Esta dinámica, de alguna manera, es coherente con la forma como ella misma se describe y con su formación inicial en la licenciatura.

Esto fue siempre así, la verdad, es la forma de ser que recuerdo en mi infancia, una niña tímida pero abierta a conocer, a explorar y a asumir retos (...) Los aprendizajes que construí gracias al acompañamiento en los espacios de práctica y tutorías de trabajo de grado, me permitieron construir claridades en torno a la oralidad en el campo pedagógico, y en la importancia de mi rol en este proceso, lo que me llevó a modular muchos aspectos de mí, empezar a entender el uso de mi oralidad en la construcción de límites, en la posibilidad de desenvolverme en diversos contextos comunicativos, en los gestos, manejo del espacio, tono de voz, entre otros, que se asumen como sistemas de significación que enriquecen los dos procesos de la oralidad: habla y escucha. (Líneas 17/18,58-65, ciclo I, M2)

4.3.2. M3

Categoría «Oralidad»: M3.

Tabla 23

De comparación cronológica: M3. Categoría «Oralidad»

Tabla de comparación cronológica / M3	
CICLOS	Categoría: Oralidad Subcategorías: componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad
Ciclo I	Se marca lo que la profesora plantea consciente e intencionalmente sobre lenguaje / oralidad / escucha. En la transcripción del primer ciclo, en relación con todas las intervenciones que se hacen sobre el lenguaje, la oralidad y la escucha, se identifican cuatro aspectos en las reflexiones de M3 y de M2 que se deben tener en cuenta. Por una parte, una mirada introspectiva de M3 que explicita sus perspectivas, así como sus experiencias de vida sobre lo que ella considera que es el lenguaje y la oralidad y lo que asume M2 sobre la escucha al analizar la secuencia

didáctica de M3.

En este sentido, con respecto a los aspectos biográficos, M3 plantea

139 maestra, el convertirme en una licenciada. Debo decir que mi experiencia en
 139 la universidad fue algo inolvidable, enriquecedor e inigualable, no solo me
 139 construyó como profesional, sino como persona, cada espacio mostró una
 139 realidad que no había podido ver de la infancia y cambiar mi forma de
 139 concebir a la misma, me abrió los ojos a muchas situaciones que ignoraba, a
 139 mi ser y estar en el mundo, a mi responsabilidad como maestra, pero sobre
 139 todo me permitió soltarme un poco más, recobrar la confianza en mí y dar la
 139 posibilidad a un cambio. Pero pensé que lo más complejo había pasado, que
 139 al terminar el pregrado todo sería más sencillo, pero al empezar a ejercer me
 139 he dado cuenta que no es como yo pensaba, con más dudas que certezas he
 139 ido transitado este nuevo rumbo, en donde quiero encontrar respuestas o
 139 encontrar eso que quise o quiero o soy... /
 139 En definitiva al encontrar en la Escuela Maternal una opción de trabajo fue
 139 algo inesperado, algo que no imaginaba que me estuviera pasando a mí, algo
 139 inalcanzable o impensable, pero Dios quiso que ello se hiciera realidad y
 139 ahora me encuentro trabajando en este lugar, que desde el principio ha
 139 sido todo un reto / Recuerdo el día que me dijeron el grupo que iba a tener -los Caminadores-,
 139 desde allí me remonté a mis experiencias de práctica y no encontré nada
 139 parecido, mi inquietud empezó, quienes serían, cuáles eran sus
 139 características, qué se podría potenciar, entre muchas cosas más, pero la gran
 139 prueba sería el día en el que por primera vez los tendría frente a frente,
 139 situación que imaginaba de otra manera / El gran día llegó y con este el
 139 llanto, la incertidumbre y la desazón de doce pequeños por encontrarse en un
 139 lugar desconocido, pero inexplicablemente los mismo sentimientos los
 139 experimentaba yo, al no saber qué hacer en esta situación, al no encontrar la
 139 manera de poderles dar un parte de tranquilidad, al rescate llegaron las profesoras
 139 Nubia y Elizabeth, quienes llegaron para traer tranquilidad
 139 a todo el grupo, en ese momento me sentí inútil y
 139 de esta forma me estrenaba en el proceso de adaptación.
 139 Fue de los peores días de mi vida, salí triste y decepcionada de mí misma,
 139 cinco años estudiando para no saber qué hacer en tan crucial momento, la
 139 mente estaba en blanco, nada surgió en ese momento / Los días pasaron y fui
 139 encontrando nuevas herramientas para afrontar esta
 139 situación, el apoyo del equipo de compañeras y asistentes fue fundamental, el que
 139 ellas me dieran la mano, me guiaran y hablaran de dicho proceso, hizo que
 139 todo se viera de una manera diferente, me sentí acogida, sentía que me
 139 entendían por el momento que estaba pasando, han sido en esta búsqueda
 139 grandes referentes y apoyos / Pero el camino emprendido por consolidarme
 139 como maestra ha llegado con muchos retos, ejemplo de ello es el guiar a otros
 139 en su proceso de formación como profesionales, situación que me ha confrontado
 139 y sin lugar a dudas me ha llenado de miedos, el enfrentarme a los padres de familia,
 139 los cuales tiene una característica especial, también son maestros y el entender que el
 139 maestro debe estar preparado para asumir cualquier edad o grupo, teniendo
 139 la capacidad de dar lo mejor de sí para potenciar los procesos de niños y
 139 niñas, teniendo ante todo la responsabilidad y el compromiso ético y social
 139 con la infancia, la cual merece tener otras oportunidades/
 139 El camino hasta ahora empieza, en donde los retos y desafíos serán diarios,
 139 ya que sin ellos como maestra no podría cualificar mi quehacer, esto es un
 139 primer paso de un largo trayecto, que espero sortear de la mejor manera y

162.M3 / yo hablaba con fluidez / pero:: / ese no era mi don \ / sino el lenguaje

163.corporal // el cuerpo habla más por mí que las palabras \ / Soy tímida /

164.introvertida / de pocos amigos / no soy la protagonista / [sonríe] / [retoma la

165.lectura sobre su inicio como maestra a nivel laboral /

Sobre sus perspectivas, durante el primer encuentro, responde a la pregunta por lo que entiende sobre oralidad

166.M1 / ¿Qué entiendes por la oralidad? /

167.M3 / Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal / y

168.dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos / narrativos

169. / es poner en palabras todo lo que pensamos / sentimos / queremos /

170.necesitamos /

Por otra parte, aparecen las primeras inquietudes y necesidad de saber de M3, que se refieren a

171.M1 / ¿Qué inquietudes hay? / ¿Qué quieres saber? ¿Qué necesitas saber? /

172.M3 / Cómo potenciar los procesos de oralidad con niños que ya estructuran

173.frases / Reconocer las estrategias que se utilizan se promueven y no se sabe

174.qué se hacen / Sobre el escuchar / dado que su oralidad aún no es clara porque

175.no pronuncian muchas palabras / ¿Qué hacer con la pregunta? / No sé si lo

176.estoy haciendo bien cuando pregunto ¿Qué me dijiste? / ¿Cómo potencio mi

177.discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? / Desde mi rol no lo

178.potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños / ¿Cómo sería ese

179.proceso? / y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? / ¿Qué tipo de

180.preguntas estamos realizando? / ¿Qué buscan las preguntas que hacemos a los

181.niños? / con respecto al lenguaje corporal entre maestra y niños / ¿qué tipo de

182.interacción se promueve y a través de qué lenguaje? I

En relación con otras mediaciones, M3 plantea:

285.la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo /

286.desde donde da protagonismo a la voz de los niños / Así también / el préstamo de palabra es

287.parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras/

288.movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/

289.M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia

290.fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños / evidente esto al momento de

291.socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas / por ejemplo / en

Por otra parte, M2, al compartir sus análisis sobre la secuencia didáctica de M3, considera:

353.tostado...» /En relación a la escucha / esta se visualiza en esta intervención como un

354.proceso de comprensión / en donde la maestra promueve la participación de los niños/

355.evidenciándose construcciones que los niños han hecho de la experiencia / Estrategia

Finalmente, se visibilizan análisis sobre oralidad cuando M3 explicita cómo y cuándo hacen uso de la oralidad los niños

204.Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan

205.usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la maestra / cuando

206.están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo

207.que la docente los está invitando / Ejemplo / Docente / dice / Ven aplastamos esta María

208.Luna / yo voy aplastar esta / [muestra cómo aplasta con la palma de la mano una parte de

209.masa] / María Luna / dice / ¡Nooooo! / Con un movimiento fuerte / M3 / ¿No? / bueno/

Así mismo, en el balance del ciclo M3 y M2 plantean como un aprendizaje del ciclo:

379.encima de los otros dos / es así como en la interacción con los caminadores y

380.aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo / de la representación

381.enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la

	<p>382.maestra de manera permanente / en tanto solo hasta ahora inician la enunciación 383.de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico / para</p> <p>Correlación explícita de esta categoría con las categorías de andamiajes, aspectos pedagógicos y comunicación no verbal.</p>
Ciclo II	<p>Se marca lo que las profesoras plantean consciente e intencionalmente sobre lenguaje, oralidad y escucha</p> <p>Las reflexiones del segundo ciclo giran en torno a la relación oralidad / juego</p> <p>428) en voz baja [sonríe] así / el juego se establece como un medio de comunicación por 429) excelencia con los niños y las niñas, que tiene como rasgos, el uso de enunciados, la 430) organización de cada acto o hecho a realizar, teniendo un significado de acuerdo a la situación 431) que se esté dando y su carácter como «protoconversación» que eso sí lo enuncia Bruner son 432) características <...> que contribuyen de manera significativa a la construcción de la 433) oralidad y su función en los procesos de diálogo que se entablan con otro / porque Bruner dice 434) que el juego tiene ese carácter de protoconversación / se establece así la importancia que tiene 435) el apoyo del adulto-maestro en el desarrollo de la oralidad / apoyo que es abordado por Bojacá /</p> <p>También sus reflexiones hacen referencia a situaciones que muestran cómo los andamiajes que hace la profesora a través de su oralidad / permiten ampliar y enriquecer cada vez más la comunicación y al respecto aborda otros tipos de apoyo, como las expansiones semánticas, las preguntas en la búsqueda por la construcción de la referencia o uno de los usos del lenguaje, como es dar explicaciones</p> <p>441) ejercicio dos, el apoyo como ehh presentación de modelos y el apoyo como explicación \ / como 442) que son muy notorios en este tipo de experiencias alrededor del juego / constituyéndose estos 443) diferentes apoyos en sistemas de vital importancia en el desarrollo del lenguaje, es decir, en una 444) forma de ayuda para potenciar las construcciones que a nivel oral vienen realizando los niños.</p> <p>453) evidenciar que el maestro realiza una expansión semántica como forma de apoyo para el 454) desarrollo del lenguaje oral / en el que / a través de la situación comunicativa entablada con el 455) niño / busca pedirle mayor información alrededor de lo que él ha enunciado inicialmente / en donde 456) se hacen preguntas que interrogan sus intervenciones orales / contribuyendo a reelaborar el 457) pensamiento y con ella sus próximas respuestas / así mimo / se busca pedirle mayor información 458) alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular / ampliando 459) así la referencia alrededor de un lugar o un objeto / como se puede evidenciar en el siguiente 460) diálogo / bueno / ahí describo otra / situaciones que muestra cómo el jalonamiento que hace la 461) maestra a través de su oralidad / permite ampliar y enriquecer cada vez más la comunicación que 462) se da entre el locutor e interlocutor / buscando ampliar el discurso oral y situarlo desde un 463) contexto real como partes importantes en una conversación [ehh] bueno / ahí va con otro apoyo</p> <p>De esta manera, M3, en el segundo ciclo, enfatiza en el rol del maestro como un referente importante en el desarrollo oral de los niños</p> <p>500) el maestro como marco de referencia oral para los niños y las niñas / quien debe tener claridades 501) a la hora de hacer uso de su oralidad / para desde allí jalonar los desarrollos en este campo de la 502) primera infancia / de ahí / que el préstamo de la palabra sea un andamiaje / que posibilite la 503) entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido 504) el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se 505) parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la 506) estructura y el uso de la palabra en contextos variados y diferentes / que permiten comprender 507) que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico /</p>

Finalmente, en el balance del ciclo, M3 identifica, en relación con la oralidad, haber logrado cambios en su perspectiva e identifica el papel de la familia para potenciar esta modalidad del lenguaje y la necesidad de trabajar con ellos para apoyarlos en la forma como pueden contribuir en el proceso que favorezca el uso de la oralidad en los niños y lo que ello significa para su formación integral.

- 554) retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi
 555) quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas
 556) alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con
 557) la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente
 558) de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que
 559) quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores / pero eso no ha sido lo único /
 560) cabe resaltar que este proceso me ha llevado a pensar en impactar a la familia / como
 561) núcleo central y vital del desarrollo de los niños y las niñas / de esta manera se ha venido
 562) haciendo una apuesta por trabajar con los padres / donde se quiere que estos tengan una
 563) mayor conciencia de este proceso / y del papel tan vital que cumplen en el desarrollo de
 564) la oralidad / la cual le permita a los niños y las niñas relacionarse con el mundo /
 565) construyendo la referenciación / y estableciendo una comunicación permanente con él
 566) mismo / por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso

Pero cuando hace esta reflexión, es posible visualizar el cambio:

- 473) relación al juego y el préstamo de la palabra / las cuales están referidas a reconocer el juego como
 474) un espacio dialógico / lo puse así [sonríe] es ver en el juego un escenario altamente socializador /
 475) en donde se gestan relaciones y se entretajan vínculos entre los sujetos que convergen en un
 476) espacio en particular / Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la
 477) comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a los niños y las niñas
 478) reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y
 479) comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que
 480) va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación
 481) meramente de palabra o la realización de acciones vacías / Es ver que a través de los
 482) intercambios comunicativos que se gestan entre los niños y de estos con la maestra / se da
 483) sentido a lo que se hace o dice / identificando el juego como un espacio para el encuentro con el
 484) otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber
 485) propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se
 486) puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio
 487) comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace /
 488) permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las
 489) cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de
 490) distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del
 491) otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento
 social

M2, por su parte, en este segundo ciclo, hace énfasis en cómo se aborda y se promueve la oralidad desde el andamiaje de préstamo de palabra por parte de la profesora:

- 266) M3 hace uso durante toda la experiencia el préstamo de su palabra con el grupo en la oportunidad
 de
 267) acompañar los procesos de construcción de límites de los niños / [amplía oralmente el análisis
 268) escrito que ha leído diciendo] es que también noté que aparte de / digamos que:: de los
 269) ejemplos que cité / que tienen mucho que ver porque la oralidad / tú la utilizas mucho desde la
 270) estrategia del préstamo de tu palabra \ / y los niños desde allí empiezan a responder \ / entonces en
 el
 214) M2 – [nuevamente lee su análisis escrito] bueno / entonces en torno a la oralidad / la maestra
 215) utiliza permanentemente el préstamo de su palabra para rescatar intervenciones de los niños
 216) y ampliarlos / por lo que asume la pregunta como la ¡ruta!

Ciclo III	<p>Se marca lo que las profesoras mencionan en relación con el lenguaje / la oralidad / la escucha</p> <p>Con respecto a la oralidad, M3 hace explícitos los cambios que a lo largo del proceso presenta la perspectiva de oralidad y en relación con la de infancia, las implicaciones para el rol del maestro, sus andamiajes que se complementan con los aportes de M2 y M1 y las exigencias que dichas implicaciones plantean en la configuración didáctica de la tercera secuencia didáctica, que parte de reconocer los usos orales emergentes de los niños.</p> <p>De esta forma, con respecto al lenguaje, M3 aborda la categoría a través de las funciones del lenguaje que se refieren al componente cognitivo y al comunicativo. Afirma que:</p> <p>35. lenguaje \ / pues se puede establecer que a lo largo de la experiencia se logran identificar dos 36. funciones del lenguaje / el primero con relación a lo cognitivo donde los niños y las imágenes del 37. cuento pueden traer a colación lo que han construido alrededor de los mismos / ya sea a través 38. de la palabra / la onomatopeya o la representación corporal / Y la segunda está relacionada con lo 39. comunicativo / que si bien se reconoce que falta mayor jalonamiento por parte de la maestra / le 40. permite a los niños poner en juego lo que han construido a nivel cognitivo / siendo su oralidad lo 41. que le permite comunicarse con el adulto \ / [ehhh] / pues la oralidad de la maestra / entonces se realiza con</p> <p>Por otra parte, surge un aspecto que antes no había mencionado M3 en sus reflexiones y es cómo las miradas de los niños son otro tipo de lenguaje a través del que se comunican con el adulto:</p> <p>67. ello dar respuesta \ / en cuanto a la corporalidad / se puede observar que se establece una 68. relación muy cercana con los niños / donde el abrazo y el contacto es algo permanente y 69. necesario con ellos / de allí que sus miradas se conviertan en otro tipo de lenguaje que puede 70. entablar otra comunicación con los niños / el tipo de texto / [comenta] / creo que acá también</p> <p>En relación con la escucha, M3, en la tercera secuencia didáctica, aborda la reflexión en el marco de la lectura de un cuento y establece una relación con la disposición de los niños en el espacio, sentados de forma circular, y las implicaciones para la escucha.</p> <p>23. materialización de aquello que están viendo / rompiendo con el círculo / que en primer momento / 24. se establece como organización por medio de la cual todos pueden ver / y sobre todo escuchar / 25. de aquello que se va a abordar en la experiencia / que si bien se / pues / como que se fracturó 26. dicha estructura / luego posibilitó que se diera un espacio de escucha y respeto por la palabra 27. del otro / entonces / [comenta] ahí la disposición de los niños fue:: intencional / en el sentido:: / de 28. que todos pudieran / [ehhh] / primero pues observar / y segundo / pues / escucharse unos a otros</p> <p>227.en el espacio \ / / [se escuchan voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete 228.redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha /</p> <p>En este sentido, M2 analiza que, en esta tercera secuencia didáctica, M3 retoma</p> <p>141.saberes que el grupo tenía frente a estos animales \ / además / la forma en que fue abordada la 142.historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba 143.a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / para descubrir el animal</p> <p>158.en cuanto a la oralidad / la maestra hace uso de su oralidad en la oportunidad de hacer 159.conciencia de la importancia de la escucha con los niños \ / asumiendo la palabra como 160.parte de ella / además de utilizar diferentes tonos de voz para convocar a los niños / retomando la</p> <p>Con respecto a la oralidad, M3 a lo largo de los encuentros del tercer ciclo, hace varias explicitaciones de cómo asume esta categoría</p>

63. que le permite comunicarse con el adulto \ / [ehhh] / pues la oralidad de la maestra / entonces se realiza con
 64. variaciones en la voz / con lo cual se quiere hacer énfasis en algo particular / crear sorpresa y con
 65. ello crear expectativa alrededor de lo que va a pasar / al igual que el dar un espacio de silencio en
 66. algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con
 67. ello dar respuesta \ / en cuanto a la corporalidad / se puede observar que se establece una

Según M2, es utilizada por M3 a través de uno de los andamiajes para apoyar y acompañar la resolución de conflictos:

175. la oralidad de la maestra fue utilizada en una situación de conflicto donde una niña / muerde a otra /
 176. por lo que la maestra hace uso del préstamo de conciencia para construir el principio de alteridad \
 177. / en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él // en relación a los usos orales de los niños

Finalmente, al hacer el balance del tercer ciclo, M3 plantea

562. constituye su acción pedagógica de manera cotidiana / en este sentido / debemos empezar por resaltar
 563. que la mirada alrededor de la oralidad ha cambiado / ya que se han ampliado aquellos conocimientos
 564. incipientes que se tenían al inicio del proceso / de allí / que ya no se asuma solo como el acto de hablar por
 565. sí solo / sino por el contrario / se reconoce como un sistema integrado / en el cual convergen canales como
 566. el paralingüístico / el no lingüístico y proxémico / características que enmarcan la forma de
 567. comunicación de los niños y las niñas menores de dos años / de allí que se haga necesario que el maestro
 568. tenga claridades a la hora de llevar a cabo su acción pedagógica / ya que es a través de ella que le
 569. permitirá a los niños emprender la construcción y enriquecimiento de la referencia del mundo / de la
 570. constitución de sí mismos como sujetos y de la referencia del otro / en consecuencia / se hizo necesario

De esta manera, reitera más adelante, en la evaluación de toda la experiencia investigativa vivida a lo largo de un año, a través de los tres ciclos,

650. reconocer cómo la oralidad iba más allá del hablar / denotando cómo se compone de elementos
 651. como la escucha / lo paralingüístico y lo no paralingüístico / viéndose de esta manera como un
 652. lenguaje multicanal / de allí que la lectura de un cuento / la exploración de nuevos elementos / la
 653. realización de una receta / entre otras acciones pedagógicas / fueran dispuestas de forma diferente

Estos cambios, en la perspectiva de oralidad, también llevan a reconocer, por parte de M3, que hace cambios en las perspectivas de infancia:

577. en concordancia / con la mirada de oralidad / se ha ampliado la de infancia / donde se reconoce que los niños
 578. y las niñas menores de dos años / que contrario al imaginario que se ha tenido como incapaces o carentes /
 579. se vienen asumiendo como interlocutores / sujetos capaces de entablar un diálogo con otros a través de los
 580. diferentes canales de comunicación / de dar a conocer lo que piensan / quieren y sienten / concibiéndose
 581. así mismo como portadores de un saber / y protagonistas de su propio desarrollo / niños y niñas que al ser
 582. reconocidos como sujetos cognoscentes / emprenden un proceso comunicativo a través de los usos que
 583. hacen de la oralidad / donde ponen en juego la intencionalidad de lo que buscan dar a conocer al adulto /
 584. de allí que la oralidad / le permita a los niños / reconocerse como sujetos sociales e ir incorporando
 585. aquellas dinámicas de la cultura / que los empieza a acoger / propiciándose un intercambio de significado I
 586. desde donde se posibilita dicha transmisión / convirtiéndose el acto comunicativo / en el puente para
 587. consolidar dichas construcciones / al ser conscientes del papel que tiene la oralidad y la mirada que se ha
 588. venido posicionando frente a los niños menores de dos años / el rol que viene a jugar el maestro es de vital

Tabla 24

De comparación cronológica: M3. Categoría «Oralidad»

Tabla de comparación cronológica / M3	
CICLOS	Categoría: Oralidad Subcategorías: componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad
Ciclo I	<p>M3 identifica, en el uso de la oralidad, componentes de orden paralingüístico tanto en la enunciación de la profesora, como de los niños. Da cuenta de su función en la interacción y lo ejemplifica de la siguiente forma:</p> <p>215. sienta uno a uno a los niños en su lugar / por otra parte el manejo de tonos de voz 216. convoca a los niños / porque genera expectativa llamando su atención frente a lo que va a 217. pasar / Ejemplo / M3 / Vamos a traer los ingredientes / vamos a mirar qué es lo que 218. necesitamos / (...) / Ah / miren / [ayyyy] / (...) / ¿Qué será lo que hay ahí? /</p> <p>226. M3 / ¡el queso dice Joaquín / muy bien!/El componente paralingüístico se manifiesta 227. cuando la docente y los niños acompañan sus palabras con gestos y movimientos/ 228. Ejemplo / M3 / ¿Se acuerdan que se nos perdió la harina ayer? / Moviendo sus manos en 229. señal de angustia y preocupación / Cuando la docente saca el queso / Juanita dice «más / 230. más» levantando la mano en señal de petición / Por otro lado cada vez que los niños 231. enuncian alguno de los ingredientes de la receta la docente mueve su cabeza asintiendo/ 232. dando un gesto de aprobación y casi siempre acompañado de un ¡muy bien! /</p> <p>M2 reconoce cómo el lenguaje corporal de su par, M3, posibilita una comunicación bidireccional en la interacción con los niños. Esta parte de reconocer tanto su lenguaje corporal, como verbal. Integra a la interacción sus formas particulares de comunicación, que no son solo de orden lingüístico, al plantear:</p> <p>276. interés de los niños en torno a la exploración que realizarían / M3 continuamente 277. hace uso de la imagen para recordar los pasos de la receta y suscitar diálogos con los 278. niños que permitan construir la experiencia / desde allí los niños lograron significar desde 279. un nivel icónico, dando claridad de la receta que realizarían y generando intervenciones 280. de los niños en relación a saberes previos / Además / utiliza continuamente movimientos/ 281. gestos y acciones que permiten a los niños participar de la situación que se presenta / agregando a ello / 282. los espacios en los que los niños logran explorar el material con libertad / suscita en ellos 283. intervenciones de las sensaciones que les genera a partir de gestos / acciones y palabras / involucrándolos 284. de manera que la comunicación pueda ser evidenciada desde una perspectiva bidireccional / En esta intervención/ 285. la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo / 286. desde donde da protagonismo a la voz de los niños / Así también / el préstamo de palabra es</p> <p>Por otra parte, con base en las reflexiones sobre la primera secuencia didáctica de M3 y en las necesidades de saber qué proyectan para ser abordadas, en los siguientes ciclos del proceso, las profesoras expresan, literalmente en el último encuentro semanal de ese primer ciclo, un cuestionamiento que se debe tener en cuenta:</p> <p>404. flexibilizar las intervenciones / y finalmente / la maestra cómo puede reconocer y 405. aprovechar sus estrategias paralingüísticas / kinésicas /para potenciar todo lo 406. dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo / su palabra / sus 407. movimientos / sus silencios / sus pausas para revisarlos o potenciarlos /</p>
	M3, al abordar esta categoría, lo hace desde la caracterización del grupo de niños, enunciando, en el encuentro

<p>Ciclo II</p>	<p>semanal de reflexión compartida, que, si bien este grupo ya inicia el uso de su oralidad, continúa siendo central en la comunicación el uso del gesto y del cuerpo, en la posibilidad de dar a conocer emociones durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Es así como,</p> <p>146) M3 – exacto / sí, señora:: / no:: / [vuelve a leer] bueno, el otro es / en la experiencia se puede 147) identificar el diálogo que se propicia desde lo paralingüístico / el gesto y la palabra / elementos 148) constitutivos y fundamentales en el entramado comunicativo que se establecen no solo en la 149) experiencia sino en el día a día [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] 150) entonces eso también / si bien ya ha aparecido la palabra / sigue siendo:: algo muy característico 151) del grupo no / que permite pues leer esas situaciones / de molestia:: / de:: inconformidad:: / de 152) sorpresa:: son muy gestuales / son muy de de lo corporal \ / y por último [vuelve a leer] pues se</p> <p>En este sentido, M2 valora, de esta segunda secuencia didáctica, que precisamente M3, al conocer las características de los niños, aproveche los conocimientos que usan en los juegos para promover el componente paralingüístico de la oralidad y la escucha, a partir de uno de los andamiajes que más emplea en la interacción en este segundo ciclo:</p> <p>298) M2 ==...== ya con eso le basta / y sigue con su su exploración en el espacio // además la 299) maestra hace uso del préstamo de su palabra en torno a los saberes que los niños hacen evidentes en 300) los juegos que crean / en la intencionalidad que dan a los objetos / y en sus acciones en el 301) espacio y en relación a los demás [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] 302) digamos que eso es / lo:: explicité así en torno a lo que ya había expuesto de la pregunta y:: 303) bueno / cómo hace referencia al bus / al circo:: / cómo esos saberes se vieron digamos que 304) reflejados en la experiencia / y tú aprovechaste todo / digamos que el reconocimiento de ellos 305) para potenciar diálogos / un poco más estructurar \ en el componente paralingüístico y de 306) escucha [vuelve a leer] En algunos momentos de la experiencia / varios niños mostraron un</p>
<p>Ciclo III</p>	<p>Esta categoría se presenta en las transcripciones de los encuentros de reflexión del tercer ciclo desde dos puntos. Uno es visible cuando M3 caracteriza el uso de su oralidad en la interacción con los niños durante la tercera secuencia didáctica. El segundo punto hace referencia a cómo aborda M3 esta categoría en la nueva perspectiva de oralidad que construye con base en los encuentros semanales de reflexión compartida.</p> <p>En relación con el primer punto, M3 caracteriza su oralidad en la tercera secuencia didáctica enunciando:</p> <p>18. las respuestas de los niños / La interacción de la maestra tiene en un primer momento un 19. lenguaje corporal más tranquilo / donde se vale de sus manos y sus gestos para apoyar lo que 20. viene diciendo a nivel oral y recreando con ellos la lectura del cuento / tanto los niños están muy</p> <p>Así, de forma concreta, M3 considera que su oralidad se caracteriza por</p> <p>63. que le permite comunicarse con el adulto \ / [ehhh] / pues la oralidad de la maestra / entonces se realiza con 64. variaciones en la voz / con lo cual se quiere hacer énfasis en algo particular / crear sorpresa y con 65. ello crear expectativa alrededor de lo que va a pasar / al igual que el dar un espacio de silencio en 66. algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con 67. ello dar respuesta \ / en cuanto a la corporalidad / se puede observar que se establece una</p> <p>Más adelante, en otro momento de la secuencia didáctica, reitera y amplía:</p> <p>109. frente a los demás \ / la interacción de la maestra con los niños / se realiza en gran medida / 110. desde los gestos / movimientos / y diferentes tonos de voz en el uso / que hace de la palabra \ / 111. generando con ellos expectativas / encontrada en cada ventana de la historia / y promoviendo la 112. escucha / de manera que los niños hicieran progresivamente conciencia de la importancia de 113. este proceso / así / la maestra utiliza tonos de voz más suaves para convocarlos / además de 114. hacer contacto con ellos / invitándoles a sentarse \ / así / los niños interactúan con la historia / 115. canción y juego simbólico desde las onomatopeyas / función deíctica y corporalidad / pues se 116. sienten muy motivados por usar el espacio para representar los animales y bailar al ritmo de la</p>

	<p>117. canción / en el espacio en el cual los niños escucharon la canción / recordando los animales de</p> <p>Estas afirmaciones de M3 se corroboran por las reflexiones que, sobre esta categoría, en la tercera secuencia didáctica, realiza M2 al afirmar:</p> <p>165. a su vez / asume el componente paralingüístico en el uso de diferentes tonos de voz en la</p> <p>166. lectura de la historia / así como movimientos y acciones y relaciona los animales / que promueve</p> <p>167. la interacción con el grupo en los diferentes momentos de la experiencia \ p / además de ello /</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Análisis de la categoría «Oralidad»: M3.

La historia de vida y su incidencia en la enseñanza de la lengua oral.

La oralidad es la categoría con la que se da inicio al análisis. Es la categoría central, sobre la que, disciplinariamente, gira la investigación. En esa medida, para comenzar, es importante reconocer que «reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos, y aversiones, las relaciones con los demás, las angustias y las obsesiones» Perrenoud (2006, p. 58). Por esta razón, se parte de los conocimientos previos de M3 que, para este caso, están configurados por su historia de vida profesional y académica. De esta manera, se logra dar contexto y comprender lo que significan, para la cualificación de esta docente, los posibles cambios que se identifican a lo largo del análisis.

Sabemos que M3 es una profesora con tres años de experiencia laboral, uno de ellos en la misma institución donde se realiza la investigación, EMUPN, con el grupo de niños categorizado institucionalmente como Caminadores. Por otra parte, es la primera vez que tiene bajo su responsabilidad niños de primera infancia. En su experiencia previa profesional de dos años, y en su formación inicial, la interacción fue con preescolares y con niños de primaria. Por sus pocos años de experiencia, y ninguna con esta población infantil, M3 sería categorizada como una profesora novel. Para ser experta tendría que tener, al

menos, cinco años de experiencia docente en el marco de procesos sistemáticos de reflexión, según autores como Marcelo (2008) y Berliner (1986).

De manera puntual, sobre M3 se conoce, por las reflexiones que comparte en el primer encuentro, que

...mi experiencia en la universidad fue algo inolvidable, enriquecedor e inigualable, no solo me construyó como profesional, sino como persona, cada espacio mostró una realidad que no había podido ver de la infancia y cambiar mi forma de concebir a la misma, me abrió los ojos a muchas situaciones que ignoraba, a mi ser y estar en el mundo, a mi responsabilidad como maestra, pero sobre todo me permitió soltarme un poco más, recobrar la confianza en mí y dar la posibilidad a un cambio. Pero pensé que lo más complejo había pasado, que al terminar el pregrado todo sería más sencillo, pero al empezar a ejercer me he dado cuenta que no es como yo pensaba, con más dudas que certezas he ido transitando este nuevo rumbo, en donde quiero encontrar respuestas (...) En definitiva al encontrar en la Escuela Maternal una opción de trabajo fue algo inesperado, (...) ahora me encuentro trabajando en este lugar, que desde el principio ha sido todo un reto. Recuerdo el día que me dijeron el grupo que iba a tener -los Caminadores-, desde allí me remonté a mis experiencias de práctica y no encontré nada parecido, mi inquietud empezó, quienes serían, cuáles eran sus características, qué se podría potenciar, entre muchas cosas más, pero la gran prueba sería el día en el que por primera vez los tendría frente a frente, situación que imaginaba de otra manera / El gran día llegó y con este el llanto, la incertidumbre y la desazón de doce pequeños por encontrarse en un lugar desconocido, pero inexplicablemente los mismos sentimientos los experimentaba yo, al no saber qué hacer en esta situación, al no encontrar la manera de poderles dar un parte de tranquilidad, al rescate llegaron las profesoras Nubia y Elizabeth (...) para traer la tranquilidad a todo el grupo, en ese momento me sentí inútil (...) de esta forma me estrenaba en el proceso de adaptación.

Los días pasaron y fui encontrando nuevas herramientas para afrontar esta situación, el apoyo del equipo de compañeras y asistentes fue fundamental, el que ellas me dieran la

mano, me guiaran y hablaran de dicho proceso, hizo que todo se viera de una manera diferente, me sentí acogida, sentía que me entendían por el momento que estaba pasando, han sido en esta búsqueda grandes referentes y apoyos / Pero el camino emprendido por consolidarme como maestra ha llegado con muchos retos (...), ejemplo de ello es el enfrentarme a los padres de familia, los cuales tiene una característica especial, también son maestros y el entender que el maestro debe estar preparado para asumir cualquier edad o grupo, teniendo la capacidad de dar lo mejor de sí para potenciar los procesos de niños y niñas, teniendo ante todo la responsabilidad y el compromiso ético y social con la infancia, la cual merece tener otras oportunidades / El camino hasta ahora empieza, en donde los retos y desafíos serán diarios, ya que sin ellos como maestra no podría cualificar mi quehacer, esto es un primer paso de un largo trayecto que espero sortear de la mejor manera... (Líneas 112-160, ciclo I, M3)

Con base en este ímpetu de profesora novel, M3, de manera voluntaria, entra a participar de la propuesta de mentoría sustentada en la investigación-acción que lidera la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN para sus egresados. De esta se toman los insumos para este estudio. Sus preguntas iniciales, en relación con la oralidad, se refieren a

[...] Cómo potenciar los procesos de oralidad con niños que ya estructuran frases / Reconocer las estrategias que se utilizan se promueven y no se sabe que se hacen / Sobre el escuchar / dado que su oralidad aún no es clara porque no pronuncian muchas palabras / ¿Qué hacer con la pregunta? / No sé si lo estoy haciendo bien cuando pregunto ¿Qué me dijiste? / ¿Cómo potencio mi discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? / Desde mi rol no lo potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños / ¿Cómo sería ese proceso? / y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? / ¿Qué tipo de preguntas estamos realizando? / ¿qué buscan las preguntas que hacemos a los niños? / con respecto al lenguaje corporal entre maestra y niños / ¿qué tipo de interacción se promueve y a través de qué lenguaje? / (líneas 171-182, ciclo I, M3)

En relación con las perspectivas.

Hasta este punto, se infiere, a partir de las preguntas formuladas, que M3 estructura su primera secuencia didáctica con algunas bases del campo pedagógico. Por eso, su énfasis en qué tipo de preguntas formular, qué se buscaría con ellas y el cuestionamiento por la cualificación de su rol para apoyar el uso de la lengua oral de los niños. No obstante, parte de una perspectiva de oralidad centrada y reducida al habla, aunque también se pregunta por la escucha, pero sin ninguna articulación obvia con la oralidad. Desconoce el aporte del componente no verbal y del gesto, así como de las características comunicativas y culturales de los niños. Además, se suma a este análisis una experiencia laboral mínima de un año con esta población de niños e inexistente en la formación inicial: «me remonté a mis experiencias de práctica y no encontré nada parecido» y por ello aclara que «no lo potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños».

Además, habría que tener en cuenta, en el análisis, la perspectiva de M3. Cuando se le pregunta directamente, en el primer encuentro semanal, sobre lo que entiende por oralidad, responde:

...M3 / Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal / y dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos / narrativos / es poner en palabras todo lo que pensamos / sentimos / queremos /necesitamos /... (Líneas 166- 170, ciclo I, M3)

También, al explicar cómo y cuándo hacen uso de la oralidad los niños:

[...] Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la maestra / cuando están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo que la docente los está invitando... (Líneas 204-209, ciclo I, M3)

Sin embargo, al cerrar el primer ciclo, una vez realizada la primera secuencia didáctica, en el balance del proceso, comparte con los pares reflexiones sobre cómo analiza su intervención y plantea:

[...] la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo / desde donde da protagonismo a la voz de los niños / Así también / el préstamo de palabra es parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras / movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos / M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños / evidente esto al momento de socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas / ...
(líneas 285-291, ciclo I, M3)

De esta manera, en este primer ciclo, hay un antes y un después de. Es decir, M3 presenta, inicialmente, una perspectiva tradicional de oralidad, que también se infiere de sus cuestionamientos; y otra cuando ya finaliza el primer ciclo, después de analizar su secuencia didáctica en la que reconoce: «el préstamo de palabra es parte de la perspectiva de oralidad de la profesora en tanto recoge acciones / palabras / movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos». Aunque es evidente que la perspectiva requiere de mayor elaboración, M3 ya la asume por fuera del modelo tradicional; hay un paso a reconocer su carácter «multicanal, en el sentido de que hay que atender no solo a lo puramente lingüístico, sino también a lo paraverbal, lo cinésico y lo proxémico» (Calsamiglia y Tusón, 2015). Este argumento es trascendental a nivel lingüístico y pedagógico, pues orienta prácticas intencionadas por parte de las profesoras en la interacción con la primera infancia.

Por otra parte, ya hace conciencia del componente paralingüístico que configura la oralidad y, en las reflexiones sobre su primera secuencia didáctica, analiza la forma de enunciación tanto de la profesora, como de los niños. Sin embargo, lo hace con inconsistencias, es decir, confunde lo paralingüístico con el lenguaje no verbal que acompaña la oralidad. Lo ejemplifica de la siguiente forma:

[...] el manejo de tonos de voz convoca a los niños / porque genera expectativa llamando su atención frente a lo que va a pasar / Ejemplo /M3 / Vamos a traer los ingredientes / vamos a mirar qué es lo que necesitamos / (...) / Ah / miren / [ayyyy] / (...) / ¿Qué será lo que hay ahí? / (...) M3 El componente paralingüístico se manifiesta cuando la docente y los niños acompañan sus palabras con gestos y movimientos / Ejemplo / M3 / ¿Se acuerdan que se nos perdió la harina ayer? / Moviendo sus manos en señal de angustia y preocupación / Cuando la docente saca el queso / Juanita dice «más / más» levantando la mano en señal de petición / Por otro lado cada vez que los niños enuncian alguno de los ingredientes de la receta la docente mueve su cabeza asintiendo / dando un gesto de aprobación y casi siempre acompañado de un ¡muy bien! / (Líneas 215-218, 226-232, ciclo I, M3)

Al finalizar el primer ciclo, ambas profesoras hacen un cuestionamiento importante al respecto, para tener en cuenta en los otros ciclos:

la maestra como puede reconocer y aprovechar sus estrategias paralingüísticas / kinésicas /para potenciar todo lo dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo / su palabra/sus movimientos / sus silencios / sus pausas para revisarlos o potenciarlos/... (Líneas 404-407, ciclo I, M3)

Logran reconocer, en cuanto a la caracterización comunicativa de los niños, que

[...] en la interacción con los Caminadores y Aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo / de la representación enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de

palabra de la maestra de manera permanente / en tanto solo hasta ahora inician la enunciación de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico/... (Líneas 379-383, ciclo I, M3)

Hay una reflexión por parte de ambas profesoras, que permite entender cómo «la oralidad en la vida infantil está unida a la acción de tal manera que para el niño decir, equivale a hacer y viceversa. Esto implica que en la propuesta pedagógica sea prioritaria la intencionalidad de la acción discursiva y no las formas gramaticales de expresión, que tienen un proceso de adquisición más lento» (Jaimes, 2008, p. 33).

Por otra parte, para reafirmar este cambio en M3, se retoman las reflexiones de su par, M2. Ella plantea, en el balance del ciclo, que la interacción que caracteriza la primera secuencia didáctica de M3 es de carácter bidireccional y complementa este nivel de análisis al afirmar que, además, hace uso en la interacción de recursos no verbales de la oralidad de orden kinésico, como el gesto y el movimiento, así como del nivel icónico.

[...] M3 continuamente hace uso de la imagen para recordar los pasos de la receta y suscitar diálogos con los niños que permitan construir la experiencia / desde allí los niños lograron significar desde un nivel icónico, dando claridad de la receta que realizarían y generando intervenciones de los niños en relación a saberes previos / Además /utiliza continuamente movimientos / gestos y acciones que permiten a los niños participar de la situación que se presenta / agregando a ello / los espacios en los que los niños logran explorar el material con libertad / suscita en ellos intervenciones de las sensaciones que les genera a partir de gestos / acciones y palabras / involucrándolos de manera que la comunicación pueda ser evidenciada desde una perspectiva bidireccional/... (Líneas 276-286, ciclo I , M3)

En cuanto al segundo ciclo, en relación con la perspectiva de oralidad, M3 manifiesta «retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi

quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas alrededor de la oralidad...». Pero no hace explícitas esas nuevas construcciones. No obstante, al analizar el ciclo, se identifica que asume, para la configuración de su segunda secuencia didáctica, la relación oralidad-juego. El cambio de perspectiva se identifica en el sustento que da a esta toma de decisión al argumentar que:

[...] el juego se establece como un medio de comunicación por excelencia con los niños y las niñas, que tiene como rasgos, el uso de enunciados, la organización de cada acto o hecho a realizar, teniendo un significado de acuerdo a la situación que se esté dando y su carácter como «protoconversación» que enuncia Bruner, son características <...> que contribuyen de manera significativa a la construcción de la oralidad y su función en los procesos de diálogo que se entablan con otro / porque Bruner dice que el juego tiene ese carácter de protoconversación / se establece así la importancia que tiene el apoyo del adulto-maestro en el desarrollo de la oralidad (...) y entonces reconocer el juego como un espacio dialógico / lo puse así [sonríe] es ver en el juego un escenario altamente socializador / en donde se gestan relaciones y se entretajan vínculos entre los sujetos que convergen en un espacio en particular / Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a los niños y las niñas reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación meramente de palabra o la realización de acciones vacías / (...) De esta manera se puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace / permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que

respeto e integra el enunciado del otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social ... (Líneas 428-435, 473-491, ciclo II, M3)

De este modo, además del cambio en la perspectiva de oralidad, también hay uno en la perspectiva de infancia y del rol del profesor. Este se transforma y pasa de tener un carácter asimétrico en la interacción, a uno simétrico a través de los andamiajes que utiliza. Hay reflexiones sobre la función social del lenguaje oral en la configuración de intersubjetividad.

[...] el apoyo como ehh presentación de modelos y el apoyo como explicación \ / como que son muy notorios en este tipo de experiencias alrededor del juego / constituyéndose estos diferentes apoyos en sistemas de vital importancia en el desarrollo del lenguaje, es decir, en una forma de ayuda para potenciar las construcciones que a nivel oral vienen realizando los niños (...) evidenciar que el maestro realiza una expansión semántica como forma de apoyo para el desarrollo del lenguaje oral / en el que / a través de la situación comunicativa entablada con el niño / busca pedirle mayor información alrededor de lo que él ha enunciado inicialmente / en donde se hacen preguntas que interrogan sus intervenciones orales / contribuyendo a reelaborar el pensamiento y con ella sus próximas respuestas / así mimo / se busca pedirle mayor información alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular / ampliando así la referencia alrededor de un lugar o un objeto / como se puede evidenciar en el siguiente diálogo / bueno / ahí describo otra / situaciones que muestra cómo el jalonamiento que hace la maestra a través de su oralidad / permite ampliar y enriquecer cada vez más la comunicación que se da entre el locutor e interlocutor / buscando ampliar el discurso oral y situarlo desde un contexto real como partes importantes en una conversación ... (Líneas 441- 444, 453-463, ciclo II, M3)

La caracterización oral del grupo de niños.

Con respecto al componente paralingüístico y de elementos no verbales de la oralidad, las reflexiones de M3 parten de la caracterización que realiza del grupo de niños. En el encuentro semanal de reflexión compartida, afirma que, si bien este grupo ya inicia el uso de su oralidad, todavía es central en la comunicación el uso del gesto y del cuerpo, en la posibilidad de dar a conocer emociones durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Es así como:

[...] en la experiencia se puede identificar el diálogo que se propicia desde lo paralingüístico / el gesto y la palabra / elementos constitutivos y fundamentales en el entramado comunicativo que se establecen no solo en la experiencia sino en el día a día [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces eso también / si bien ya ha aparecido la palabra / sigue siendo:: algo muy característico del grupo no / que permite pues leer esas situaciones / de molestia:: / de:: inconformidad:: / de sorpresa:: son muy gestuales / son muy de de lo corporal \ / ... (Líneas 146-152, ciclo II, M3)

En este sentido, cabe retomar la voz de M2, quien valora, de esta segunda secuencia didáctica de M3, el uso que hace de esta caracterización de los usos orales de los niños y de los elementos no verbales que los acompañan para potenciar la oralidad y la escucha en las dinámicas de juego, a partir de uno de los andamiajes que más emplea en este segundo ciclo:

[...] M2 ==...== (...) sigue con su exploración en el espacio // además la maestra hace uso del préstamo de su palabra en torno a los saberes que los niños hacen evidentes en los juegos que crean / en la intencionalidad que dan a los objetos / y en sus acciones en el espacio y en relación a los demás (...) como esos saberes se vieron digamos que reflejados en la experiencia / y tú aprovechaste todo / digamos que el reconocimiento de ellos para

potenciar diálogos / un poco mas estructurar \ en el componente paralingüístico y de escucha... (Líneas 298-306, ciclo II, M3)

En relación con los retos y cuestionamientos.

Además del cambio de perspectivas, en este segundo ciclo, M3 logra dar respuesta a uno de sus cuestionamientos iniciales: ¿Cómo potencio mi discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? Expresa lo siguiente:

[...] maestro como marco de referencia oral para los niños y las niñas /es quien debe tener claridades a la hora de hacer uso de su oralidad / para desde allí jalonar los desarrollos en este campo de la primera infancia / de ahí / que el préstamo de su palabra sea un andamiaje / que posibilite la entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la estructura y el uso de la palabra en contextos variados y diferentes / que permiten comprender que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico /... (Líneas 500-507, ciclo II, M3)

Por otra parte, logra abordar uno de los retos que expuso en la sesión inicial: «enfrentarme a los padres de familia, los cuales tiene una característica especial, también son maestros».

Así, en el balance del segundo ciclo, M3 resalta:

[...] este proceso me ha llevado a pensar en impactar a la familia / como núcleo central y vital del desarrollo de los niños y las niñas / de esta manera se ha venido haciendo una apuesta por trabajar con los padres / donde se quiere que estos tengan una mayor conciencia de este proceso / y del papel tan vital que cumplen en el desarrollo de la oralidad / la cual le permita a los niños y las niñas relacionarse con el mundo / construyendo la referenciación /

y estableciendo una comunicación permanente con él mismo / por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso... (Líneas 554-566, ciclo II, M3)

El tercer ciclo presenta, de nuevo, cambios en la perspectiva de oralidad. A diferencia del ciclo anterior, M3 evidencia mayor calidad en las reflexiones por sus niveles de profundidad y de conceptualización. Su perspectiva pasa de una postura tradicional a una perspectiva comunicativa, funcional del lenguaje. Asume lo que Calsamiglia y Tusón (2015, p. 18), retomando a Poyatos (1994), denominan «la triple estructura básica de la comunicación». En este tercer, ciclo M3 presenta reflexiones en torno al componente verbal, al paralingüístico y al kinésico por la perspectiva de oralidad a la que llega a lo largo de los tres ciclos y que comparte con sus pares en el cierre del proceso, a manera de balance:

[...] la oralidad ya no se asume solo como el acto de hablar por sí solo / sino por el contrario / se reconoce como un sistema integrado / en el cual convergen canales como el paralingüístico / el no lingüístico y proxémico / características que enmarcan la forma de comunicación de los niños y las niñas menores de dos años / de allí que se haga necesario que el maestro tenga claridades a la hora de llevar a cabo su acción pedagógica / ya que es a través de ella que le permitirá a los niños emprender la construcción y enriquecimiento de la referencia del mundo / de la constitución de sí mismos como sujetos y de la referencia de otros / (...) ... en este sentido / el diálogo que se empezó a entablar tuvo otro sentido / y ahora partía desde lo paralingüístico y lo gestual / lenguajes que se fueron enriqueciendo y potenciando para darle sentido a aquellas construcciones que venían haciendo los niños y las niñas / así mismo / reconocer como la oralidad iba más allá del hablar... / denotando como se compone de elementos como la escucha / lo paralingüístico y lo no paralingüístico / viéndose de esta manera como un lenguaje multicanal... (Líneas 562-570, 647-652,791-795, ciclo III, M3)

Al abordar reflexiones sobre su tercera secuencia didáctica en torno a la caracterización de la oralidad tanto de la propia, como de la de los niños, da cuenta del uso de los tonos de voz, las miradas y lo proxémico. Como señala Poyatos (citado en Calsamiglia y Tusón, 2015, p. 36), «si lo que pretendemos es entender el discurso (...) hemos de ser capaces de dar cuenta de lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos».

Según la caracterización de la oralidad de la profesora:

[...] las respuestas de los niños / La interacción de la maestra tiene en un primer momento un lenguaje corporal más tranquilo / donde se vale de sus manos y sus gestos para apoyar lo que viene diciendo a nivel oral y recreando con ellos la lectura del cuento / tanto los niños están muy... (Líneas 18-20, ciclo III, M3)

[...] / pues la oralidad de la maestra / entonces se realiza con variaciones en la voz / con lo cual se quiere hacer énfasis en algo particular / crear sorpresa y con ello crear expectativa alrededor de lo que va a pasar / al igual que el dar un espacio de silencio en algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con ello dar respuesta \ ... (Líneas 63-67, ciclo III, M3)

[...] la interacción de la maestra con los niños / se realiza en gran medida / desde los gestos / movimientos / y diferentes tonos de voz en el uso / que hace de la palabra \ / generando con ellos expectativas / encontrada en cada ventana de la historia / y promoviendo la escucha / de manera que los niños hicieran progresivamente conciencia de la importancia de este proceso / así / la maestra utiliza tonos de voz más suaves para convocarlos / además de hacer contacto con ellos / invitándoles a sentarse \ / / así / los niños interactúan con la historia / canción y juego simbólico desde las onomatopeyas / función deíctica y corporalidad / pues se sienten muy motivados por usar el espacio para representar los animales y bailar al ritmo de la canción ... (Líneas 109-117, ciclo III, M3)

En cuanto a la caracterización de la comunicación de los niños, afirma que:

[...] Por otra parte, emerge un aspecto que antes no había mencionado M3 en sus reflexiones y es como las miradas de los niños son otro tipo de lenguaje a través del cual se comunican con el adulto (...) se puede observar que se establece una relación muy cercana con los niños / donde el abrazo y el contacto es algo permanente y necesario con ellos / de allí que sus miradas se conviertan en otro tipo de lenguaje que puede entablar otra comunicación con los niños /...(Líneas 67-70, ciclo III, M3)

Con respecto a lo proxémico,

En relación con la escucha M3 en la tercera secuencia didáctica aborda la reflexión en el marco de la lectura de un cuento y establece una relación con la disposición de los niños en el espacio, sentados de forma circular y las implicaciones para la escucha ... / que en primer momento / se establece como organización por medio de la cual todos pueden ver / y sobre todo escuchar / de aquello que se va a abordar en la experiencia / que si bien se / pues / como que se fracturó dicha estructura / luego posibilitó que se diera un espacio de escucha y respeto por la palabra del otro / entonces / [comenta] ahí la disposición de los niños fue:: intencional / en el sentido:: / de que todos pudieran / [ehhh] / primero pues observar / y segundo / pues / escucharse unos a otros (...) en el espacio \\/ [se escuchan_voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha / ... (Líneas 20-25, 227/228, ciclo III, M3)

Los andamiajes empleados.

Finalmente, en relación con el uso de andamiajes, como el préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora, para promover procesos cognitivos y contribuir a la mediación en la resolución de conflictos, así como para abordar, de forma intencional y

sistemática la escucha como componente de la oralidad y de la intersubjetividad, se tiene en cuenta que:

[...] la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. A través de la palabra dicha iniciamos las relaciones con los demás y las mantenemos (...) El habla es en sí misma acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies animales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas. (Calsamiglia y Tusón, 2015, p. 17)

M2 analiza que en esta tercera secuencia didáctica, M3 retoma «...saberes que el grupo tenía frente a estos animales \ / además / la forma en que fue abordada la historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / (...) haciendo uso de su oralidad para hacer conciencia de la importancia de la escucha con los niños \ / asumiendo la palabra como parte de ella / además de utilizar diferentes tonos de voz para convocar a los niños / ...» (Líneas 141-143, 158- 160 ciclo III, M3)

Según M2, la oralidad es utilizada por M3 a través de uno de los andamiajes para apoyar y acompañar la resolución de conflictos «...la oralidad de la maestra fue utilizada en una situación de conflicto donde una niña / muerde a otra / por lo que la maestra hace uso del préstamo de conciencia a través de su palabra para construir el principio de alteridad \ / en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él //...» (Líneas 175-177, ciclo III, M3)

Para recapitular, a continuación, se muestra una tabla que ilustra el cambio en la perspectiva de oralidad.

Tabla 25

De comparación cronológica: M3. Perspectiva de oralidad contrastada

Tabla de comparación cronológica / M3 Perspectiva de oralidad contrastada M3		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III

<p><i>Antes de los encuentros semanales de reflexión compartida</i></p> <p>Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal / y dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos / narrativos / es poner en palabras todo lo que pensamos / sentimos / queremos / necesitamos / ... (Líneas 166- 170)</p> <p>[...] Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la maestra / cuando están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo que la docente los está invitando / Ejemplo / Docente / dice / Ven aplastamos esta María Luna / yo voy aplastar esta / [muestra como aplasta con la palma de la mano una parte de masa] / María Luna / dice / ¡Nooooo! / Con un movimiento fuerte / M3 / ¿No? / bueno/... (Líneas 204 – 209)</p>	<p><i>Su secuencia didáctica se configura a partir del juego</i></p> <p>[...] reconocer el juego como un espacio dialógico / (...) es ver en el juego un escenario altamente socializador / en donde se gestan relaciones y se entretejen vínculos entre los sujetos que convergen en un espacio en particular / Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a los niños y las niñas reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación meramente de palabra o la realización de acciones vacías /</p>	<p>M3 plantea «debemos empezar por resaltar que la mirada alrededor de la oralidad ha cambiado / ya que se han ampliado aquellos conocimientos incipientes que se tenían al inicio del proceso / de allí / que ya no se asuma solo como el acto de hablar por sí solo / sino por el contrario / se reconoce como un sistema integrado / en el cual convergen canales como el paralingüístico / el no lingüístico y proxémico / características que enmarcan la forma de comunicación de los niños y las niñas menores de dos años / de allí que se haga necesario que el maestro tenga claridades a la hora de llevar a cabo su acción pedagógica / ya que es a través de ella que le permitirá a los niños emprender la construcción y enriquecimiento de la referencia del mundo / de la constitución de sí mismos como sujetos y de la referencia de otros / » (Líneas 562-570) De esta manera, reitera más adelante en la evaluación de toda la experiencia investigativa vivida a lo largo de un año, a través de los tres ciclos, «...reconocer cómo la oralidad iba más allá del hablar / denotando cómo se compone de elementos como la escucha / lo paralingüístico y lo no paralingüístico / viéndose de esta manera como un lenguaje multicanal / de allí que la lectura de un cuento / la exploración de nuevos elementos / la realización de una receta / entre otras acciones pedagógicas / fueran dispuestas de forma diferente...» (Líneas 650-653)</p>
<p><i>Después de los encuentros semanales de reflexión compartida</i></p> <p>[...] la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo / desde donde da protagonismo a la voz de los niños / Así también / el préstamo de palabra es parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras / movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos / M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños / evidente esto al momento de socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas / ... (líneas 285-291)</p>		

--	--	--

Categoría «Andamiajes»: M3.

Tabla 26

De comparación cronológica: M3. Categoría «Andamiajes»

Tabla de comparación cronológica / M3	
CICLOS	Categoría: Andamiajes
Ciclo I	<p>Las profesoras, en relación con esta categoría, en el encuentro semanal, presentan en sus reflexiones y análisis con respecto al préstamo de palabra que hace M3 para apoyar el uso que los niños hacen de la oralidad. M3 también incluye otros apoyos que usa en la interacción con los niños, como las recapitulaciones y la pregunta.</p> <p>De esta forma, en cuanto al préstamo de la palabra de M3, las profesoras presentan dos eventos. M2 resalta en el análisis que hace a la primera secuencia didáctica de M3 de qué manera este andamiaje da protagonismo en la interacción a la enunciación de los niños y a la vez amplía sus marcos de significación y de usos de la oralidad diferentes al relato. Esto lo visibiliza a través de dos ejemplos.</p> <p>139 la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo/ 139 desde donde da protagonismo a la voz de los niños / Así también / el préstamo de palabra es 139 parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras/ 139 movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/ 139 M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia 139 fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños / evidente esto al momento de 139 socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas / por ejemplo / en 139 donde M3 interviene diciendo / ¿Que más necesitamos? / ¿Qué es esto?/ 139 Señalando la imagen de la mantequilla / a continuación se escucha la voz de Joaquín 139 quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla / M3 participa validando 139 la intervención del niño / «¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?» / De repente / una de las 139 niñas dice / «para arepas» / intervención que la maestra recoge y amplía diciendo 139 «Mantequilla para hacer las arepas / ¡muy bien!» / allí la maestra da claridad del uso de la 139 mantequilla en la receta / reconociendo la participación de la niña en torno a la respuesta 139 que otorga / Otro ejemplo relacionado al anterior / es visible en el minuto 9:30 en donde 139 la maestra brinda una mezcla individual a los niños / uno de ellos interviene diciendo/ 139 «arepa / agua, agua» / M3 participa enunciando / «agua, sí, señor / la arepa lleva agua» / el 139 niño dice / «agua» / y M3 interviene exponiendo / «agua y queso / (...) / y harina / 139 y mantequilla» / allí M3 hace claridades sobre las construcciones que el niño ha hecho de 139 los ingredientes y de la exploración de la mezcla / Para el minuto 4.05 un niño interviene</p> <p>Por su parte M3, en el proceso de introspección de su intervención, identifica que hace uso de este andamiaje y de las recapitulaciones. Enuncia</p> <p>219.En cuanto al préstamo de palabra este es visible en los momentos en que la docente 220.retoma lo que niños y niñas enuncian ya sea de forma oral o corporal / 221.resaltándolas o visibilizándolas frente al grupo / a su vez que la amplía / dotándolas de</p>

	<p>222. más significados y conceptos / Ejemplo / M3 / pregunta / Alguien me ayuda a recordar 223. ¿qué ingredientes necesitábamos? / (...) / ¿Cuál era este? / (...) / ¿qué necesitábamos? / 224. Harina (...) / y ¿Esto? / [señalando] / Joaquín / dice / Mantequilla / M3 ¡Muy bien! 225. ¿Escucharon a Joaquín? / Mantequilla para hacer las arepas / ¿y esto? / Joaquín / Queso / 226. M3 / ¡el queso dice Joaquín / muy bien! / El componente paralingüístico se manifiesta</p> <p>Con respecto al uso de la pregunta como andamiaje, M3 analiza:</p> <p>238. La pregunta está muy marcada, sobre todo al inicio de la experiencia. A su vez del 239. enunciado «¿qué tal si?» lo cual abre un espacio a la posibilidad de experimentar / de ir 240. más allá de lo imaginado / es un apertura a ir más allá de los «límites» / También podemos</p>
Ciclo II	<p>En el segundo ciclo, M3 realiza los andamiajes en el marco de una secuencia didáctica centrada en el juego libre y en algunos juegos propuestos. Así, M3</p> <p>153) ve el juego como una posibilidad para que los niños desde la espontaneidad y de las situaciones 154) que van surgiendo entablen diálogos y procesos comunicativos [amplía oralmente el análisis 155) escrito que ha leído diciendo] como el juego en definitiva pues siento que es un elemento 156) importante:: también en lo que hacemos día a día como maestras // y:: de reconocer este 157) espacio como un potenciador de los aspectos orales // que nos permiten interactuar de otra 158) manera / pero también darle un lugar y un significado a lo que se hace y cómo se interviene a 159) nivel oral // con ellos /</p> <p>29) siento que mis diálogos no entraron muchas veces a proponer / sino a ampliar / acompañar un diálogo de los 30) niños / o una acción que que hacían los niños // entonces en esa medida / mis diálogos y mis 31) intervenciones estaban sujetas a lo que iba apareciendo de manera espontánea en / a lo largo de 32) de los juegos que ellos realizaban // pues desde allí como que cambia todo de sentido porque no es</p> <p>De manera concreta, M3 reconoce en el desarrollo de su segunda secuencia didáctica, que hace uso del préstamo de su palabra, de la pregunta (abierta) y de las expansiones semánticas.</p> <p>Según las reflexiones de M2, con el préstamo de su palabra, M3 contribuye a dos propósitos:</p> <p>298) M2 ==...== ya con eso le basta / y sigue con su su exploración en el espacio // además la 299) maestra hace uso del préstamo de su palabra en torno a los saberes que los niños hacen evidentes en 300) los juegos que crean / en la intencionalidad que dan a los objetos / y en sus acciones en el 301) espacio y en relación a los demás [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] 302) digamos que eso es / lo:: explicité así en torno a lo que ya había expuesto de la pregunta y:: 303) bueno / como hace referencia al bus / al circo:: / como esos saberes se vieron digamos que 304) reflejados en la experiencia / y tú aprovechaste todo / digamos que el reconocimiento de ellos 305) para potenciar diálogos / un poco más estructurar \ en el componente paralingüístico y de 306) escucha [vuelve a leer] En algunos momentos de la experiencia / varios niños mostraron un</p> <p>También, a la configuración de la intersubjetividad en la construcción de límites. Este último es un aspecto que surge en las reflexiones de este segundo ciclo</p> <p>285. la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo/ 286. desde donde da protagonismo a la voz de los niños / Así también / el préstamo de palabra es 287. parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras/ 288. movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/ 289. M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia 290. fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños / evidente esto al momento de 291. socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas / por ejemplo / en</p>

292. donde M3 interviene diciendo / ¿Qué más necesitamos? / ¿Qué es esto?/
 293. Señalando la imagen de la mantequilla / a continuación se escucha la voz de Joaquín
 294. quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla / M3 participa validando
 295. la intervención del niño / «¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?» / De repente / una de las
 296. niñas dice / «para arepas» / intervención que la maestra recoge y amplía diciendo
 297. «Mantequilla para hacer las arepas / ¡muy bien!» / allí la maestra da claridad del uso de la
 298. mantequilla en la receta / reconociendo la participación de la niña en torno a la respuesta
 299. que otorga / Otro ejemplo relacionado al anterior / es visible en el minuto 9:30 en donde
 300. la maestra brinda una mezcla individual a los niños / uno de ellos interviene diciendo/
 301. «arepa / agua, agua» / M3 participa enunciando / «agua, sí, señor / la arepa lleva agua» / el
 302. niño dice / «agua» / y M3 interviene exponiendo / «agua y queso / (...) / y harina /
 303. y mantequilla» / allí M3 hace claridades sobre las construcciones que el niño ha hecho de
 304. los ingredientes y de la exploración de la mezcla / Para el minuto 4.05 un niño interviene

En relación con el uso de la pregunta, M3 presenta, en sus reflexiones, que la usa para:

- 43) mediar esas / esas situaciones de conflicto que se daban \ <...> [vuelve a leer] [ehh] Busca
 44) expandir la respuesta de los niños a través de preguntas abiertas / por medio de las cuales se
 45) enriquezca el diálogo y permitan evidenciar las construcciones de los niños \ [amplía oralmente el
 46) análisis escrito que ha leído diciendo] Esto también fue como muy latente en cuanto a que
 47) la mayoría del tiempo me estuve comunicando fue / a través de la pregunta / como queriendo ampliar
 48) más / [ehh] / o que los niños decían :: // del referente al cual estaban haciendo como alusión:: / de
 49) poder sacar [sonríe] como más información de los mismos para / enriquecer pues esas
 50) construcciones orales <...> [vuelve a leer] [ehh] aportar a la construcción de las:: los formatos

Así mismo, M3 la utiliza porque,

- 466) la pregunta permite situar lo que se va aprendiendo del mundo natural y cultural / posicionando al
 467) niño en un momento y lugar determinado / lo cual enriquece a nivel cognitivo la anticipación / los
 468) saberes previos y la reelaboración de sus enunciados verbales / de esta manera la pregunta
 469) busca complejizar las respuestas que los niños y las niñas dan a estas / ampliando y
 470) reformulando lo que se dice en un principio / donde se quiere enriquecer sus experiencias orales
 471) enmarcadas en situaciones diversa y múltiples / A partir del análisis realizado anteriormente / han
- 218) M2 -- estrategia discursiva que le permite crear diálogos con los niños en torno a
 219) la exploración que hacen con el material / así la maestra propone preguntas como ¿Dónde
 220) estás? / ¿Qué estás haciendo? / ¿Qué es eso? / las cuales por lo general los niños responden de
 221) forma contundente / pero en el caso de las preguntas en referencia a dar solución a alguna
 222) situación / fue evidente cómo los niños tienden a repetir las palabras de la maestra /

Además, se usa la pregunta para promover el diálogo:

Por otra parte, se promueve el razonamiento lógico en la estructuración de secuencias y con la cual M3 hace aproximaciones significativas a la estructura narrativa según complementa M1

- 258) M2 – también vi como una construcción muy dada desde la pregunta / como fuiste complejizando
 259) poco a poco el diálogo con ellos \
 260) M1 – y haciendo una estructura narrativa coherente
 261) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
 262) M1 ==...== de lugar / de tiempo / de espacio / el préstamo de tu palabra esta allí muy potente / porque
 263) ellos no hacen toda esa elaboración aún / pues tu vas agregando los elementos para que ellos
 264) vayan armando el rompecabezas de lo narrativo / y que vayan tomando coherencia

Finalmente M3 identifica que, en su segunda secuencia didáctica, hace uso de las expansiones semánticas

	<p>453) evidenciar que el maestro realiza una expansión semántica como forma de apoyo para el 454) desarrollo del lenguaje oral / en el que / a través de la situación comunicativa entablada con el 455) niño / busca pedirle mayor información alrededor de lo que él ha enunciado inicialmente / en donde 456) se hacen preguntas que interrogan sus intervenciones orales / contribuyendo a reelaborar el 457) pensamiento y con ella sus próximas respuestas / así mimo / se busca pedirle mayor información 458) alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular / ampliando 459) así la referencia alrededor de un lugar o un objeto / como se puede evidenciar en el siguiente</p>
Ciclo III	<p>En este tercer ciclo, las reflexiones sobre los andamiajes que se abordan en la tercera secuencia didáctica de M3 dan cuenta de seis de ellos, algunos cambios en la forma de asumir algunos a lo largo de los tres ciclos, una reflexión emergente sobre la configuración de la secuencia didáctica y reflexiones en relación con el rol del maestro como referente lingüístico, como modelo.</p> <p>Con respecto a los tipos de andamiajes, la pregunta tiene un peso importante dado que, para M3:</p> <p>12. intencionado / en cuanto a las preguntas / las preguntas que se desarrollan / varían entre las 13. abiertas y cerradas / estas últimas pretenden la búsqueda de información, y reconocer los 14. conocimientos previos que tienen los niños y las niñas poniendo en juego aquello que han venido 15. construyendo alrededor de los animales / preguntas que atraviesan toda la experiencia / ya que 16. están permanentemente dinamizando las interacciones / y construcciones de los niños \ / [ehhhh] / 17. pero pues se ve:: / sobre todo las cerradas / [ehhh] / ya que pueden puntualizar / en este caso / 18. las respuestas de los niños / La interacción de la maestra tiene en un primer momento un</p> <p>679. cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los procesos de oralidad / tal es el caso 680. de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así 681. su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que 682. han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de 683. desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / a partir de todo</p> <p>En su balance global sobre lo vivido a través de los tres ciclos de la investigación, M3 afirma que, con este proceso investigativo,</p> <p>662. lado / que empezaría ahondar y entender cada vez más lo que era el préstamo de conciencia a 663. través de la palabra de la profesora / un concepto que a mi modo de ver / solo se comprende cuando es 664. puesto en acción / notorio cuando se da en la interacción comunicativa que se establece con los 665. niños / en el que el maestro tiene la conciencia de aquello que expone a nivel oral y a partir de lo 666. cual / dará cabida a la construcción de su propio lenguaje / elementos que en definitiva permitían 667. dar un vuelco / a las formas a través de las cuales como maestros abordamos la lengua materna / 668. denotando lo importante que es posicionar un trabajo intencional alrededor de este campo con la 669. infancia temprana / en el tercer y último momento / tendríamos que poner en juego las</p> <p>Al respecto M2 identifica que en esta tercera secuencia didáctica</p> <p>189. construcción I / eso es muy muy muy clave / igualmente el préstamo de conciencia:: / se hace 190. para acentuar intencionalidades comunicativas apoyadas en el gesto / el rostro / las manos / y 191. usando los niveles de representación / y eso sí era muy potente / en tu trabajo de préstamo de 192. conciencia / también usas la oralidad para regular en esta edad / que es un uso muy acentuado /</p> <p>193. historia \ / así también / la maestra hace uso del préstamo de conciencia durante toda la 194. experiencia para jalónar la construcción de referencia / en los niños y ampliar sus intervenciones /</p> <p>195. ahí me pareció muy potente como aprovechaste la intervención de Adrián / en torno a un referente</p>

196.parecido \ / que él asoció con ese:: / que estabas presentando en la experiencia / y prestaste la palabra
197.para:: / que él confirmara que:: / ese era el animal \ / / bueno / en los textos orales / [retoma

546.construcción // eso es muy muy muy clave / igualmente el préstamo de conciencia:: / se hace
547.para acentuar intencionalidades comunicativas apoyadas en el gesto / el rostro / las manos / y
548.usando los niveles de representación / y eso sí era muy potente / en tu trabajo de préstamo d
549.conciencia / también usas la oralidad para regular en esta edad / que es un uso muy acentuado /

30) la maestra hace uso del absurdo / para poner en conflicto a los niños y potenciar elaboraciones
31) orales desde las búsquedas que realiza / así / cuando la maestra descubre la vaca dice / este
32) animal hace / guau guau / refiriéndose al perro / les pregunta los niños /¿sí? I los niños quedan
33) en silencio viendo la imagen / por lo que la maestra interviene diciendo / ¡no! / ¡este animal no
34) hace así! / a lo que inmediatamente Adrián responde / muuu / muuu / allí fue evidente el
35) jalonamiento de la maestra / desde un texto oral como el absurdo / movilizándolo el pensamiento de
36) los niños / en la necesidad de aclarar este tipo de enunciados \ / agregado a lo anterior /

Finalmente, en relación directa con la caracterización de los andamiajes, M3 enuncia, en el balance global de los tres ciclos, que

694.de lado que se ha reconocido el espacio de juego como un escenario para enriquecer las
695.construcciones que se vienen dando alrededor de la lengua materna / resaltando cómo se ha
696.constituido en un lugar propicio para entablar una conversación / que si bien surge de lo
697.espontáneo / se va estructurando a lo largo de la misma / permitiéndole a la maestra y al niño tejer
698.un hilo conductor entre lo que viene realizando este último y lo que relata a nivel oral de aquello
699.que hace / denotándose cómo el niño puede describir de manera tácita la acción desarrolla o traer
700.a colación experiencias anteriores para resignificar su juego / posicionándose en esta medida como
701.un elemento importante para enriquecer las construcciones orales de la infancia menor de dos años

588.venido posicionando frente a los niños menores de dos años / el rol que viene a jugar el maestro es de vital
589.importancia / ya que se requiere de una mirada reflexiva / de una intencionalidad alrededor de su apuesta
590.pedagógica / y de su acción en el aula que favorezca el enriquecimiento del lenguaje oral sin dejar de lado
591.que el maestro se vuelve un referente lingüístico para los niños y las niñas de estas edades / quien a través
592.del uso que hace de su oralidad se muestra como modelo para quienes están en la ampliación de este saber

Y con respecto a la reflexión emergente sobre la configuración de la *tercera secuencia* didáctica de M3, M1 considera

476.M1 [retoma la lectura del análisis escrito] / en cuanto a la estructura interna de la secuencia didáctica
477. / se evidencian cuatro formatos a través de canciones \ / porque / son formatos porque / [ehhh] / y
478. deduzco que / son los que siempre empleas / parece / ¿no? / con ellos se busca insertar / y dar inicio /
479.o cambiar las actividades I /entonces el / [ehhh] / en círculo en círculo nos vamos a sentar / para
480.poder cantar / (inaudible) / y contar el cuento \ / la otra era / qué será qué será / lo que tiene por acá /
481. qué será / qué será / vamos a mirar / y el / el otro es / talán / talán / para abrir el libro y leer:: /
482.entonces el soplo / y el cuarto / colorín colorado / este cuento se ha terminado \ / o sea / siempre::
483.uno utilizará esto / entonces son formatos siempre presentes / fueron los formatos que identifiqué /
484.y pues / a través de texto cantado / las preguntas / para mí / son predominantemente de carácter
485.cerrado I / ¿Quiénes aparecen ahí? / ¿Quiéren conocerlos? / ¿Quién es? / ¿Para qué son:: los
486.dientes? / ¿Quién es ese amigo? / ¿Cómo hacen los gatos? / ¿Cuál será el animal que hace miau? /
487. ¿Cómo hacen las vacas? / ¿Qué animal te gustó? / Qué hacen? / bueno / etcétera / con ellas buscas
488. regular / nominar / identificar características para la construcción del referente / y eso lo subrayo

Análisis de la categoría «Andamiajes»: M3.

El análisis longitudinal de esta categoría pone en evidencia que:

M3 hace uso de estos tres andamiajes en los tres ciclos: el préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora, la pregunta y la expansión semántica. También, se apoya en la recapitulación, en el formato de canción, en el chiste tomado de la categoría de lo absurdo y en la integración del juego como aporte a la configuración de la secuencia didáctica en el segundo ciclo.

El **préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora** es el más representativo a lo largo de los tres ciclos y puede contener a los otros.

En el caso del primer ciclo, prima en relación con el uso de la pregunta y de la recapitulación. Con este andamiaje, M3 busca dar protagonismo, en la interacción, a la expresión verbal o corporal de los niños, ampliar sus marcos de significación y promover usos de la oralidad diferentes al relato, como el diálogo. No presenta reflexiones de balance al respecto.

[...] Así también / el préstamo de palabra es parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras / movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos / M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de palabra como estrategia fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños / evidente esto al momento de socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas / por ejemplo / en donde M3 interviene diciendo / ¿Qué más necesitamos? / ¿Qué es esto? / Señalando la imagen de la mantequilla / a continuación se escucha la voz de Joaquín quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla / M3 participa validando la intervención del niño / «¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?» / De repente / una de las niñas dice / «para arepas» / intervención que la maestra recoge y amplía diciendo «Mantequilla para hacer las arepas / ¡muy bien!» / allí la maestra da claridad del uso

de la mantequilla en la receta / reconociendo la participación de la niña en torno a la respuesta que otorga /

Otro ejemplo relacionado al anterior / es visible en el minuto 9:30 en donde la maestra brinda una mezcla individual a los niños / uno de ellos interviene diciendo / «arepa / agua, agua» / M3 participa enunciando / «agua, sí. señor / la arepa lleva agua» / el niño dice / «agua» / y M3 interviene exponiendo / «agua y queso / (...) / y harina / y mantequilla» / allí M3 hace claridades sobre las construcciones que el niño a hecho de los ingredientes y de la exploración de la mezcla/... (Línea 285-304, ciclo I, M3)

[...] En cuanto al préstamo de palabra este es visible en los momentos en que la docente retoma lo que niños y niñas enuncian ya sea de forma oral o corporal / resaltándolas o visibilizándolas frente al grupo / a su vez que la amplía / dotándolas de más significados y conceptos / Ejemplo / M3 / pregunta / Alguien me ayuda a recordar ¿qué ingredientes necesitábamos? / (...) / ¿Cuál era este? / (...) / ¿qué necesitábamos? / Harina (...) / y ¿Esto? / [señalando] / Joaquín / dice / Mantequilla / M3 ¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín? / Mantequilla para hacer las arepas / ¿y esto? / Joaquín / Queso / M3 / ¡el queso dice Joaquín / muy bien!/... (Líneas 219-226, ciclo I, M3)

En el segundo ciclo, al igual que en el primero, se usa este andamiaje para retomar los aportes de los niños y ampliarlos a través de la expansión semántica y de la pregunta de carácter abierto, preferiblemente. El propósito es promover el diálogo entre los niños en el marco del juego libre, eje central de la secuencia didáctica del segundo ciclo, y ampliar los referentes que dan contexto a las situaciones de juego. También se busca acompañar la construcción de límites en y la resolución de situaciones de conflicto que surgen de los juegos y apoyar la manifestación de emociones en el marco de la construcción de intersubjetividad. Tiene un peso importante en la aproximación a la construcción de los esquemas mentales que caracterizan el género narrativo.

En el marco de la propuesta de juego,

Uno, a la ampliación de las intervenciones de los niños «...además la maestra hace uso del préstamo de su palabra en torno a los saberes que los niños hacen evidentes en los juegos que crean / en la intencionalidad que dan a los objetos / y en sus acciones en el espacio y en relación a los demás [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] digamos que eso es / lo:: explicité así en torno a lo que ya había expuesto de la pregunta y:: bueno / como hace referencia al bus / al circo:: / como esos saberes se vieron digamos que reflejados en la experiencia / y tú aprovechaste todo / digamos que el reconocimiento de ellos para potenciar diálogos / un poco más estructurar \ en el componente paralingüístico y de escucha ...». (Líneas 298-306, ciclo II, M3)

En el marco de la configuración de intersubjetividad,

[...] en relación con el préstamo de tu palabra [vuelve a retomar el análisis escrito y lo lee] la maestra hace uso durante toda la experiencia el préstamo de su palabra con el grupo en la oportunidad de acompañar los procesos de construcción de límites de los niños / (...) es que también noté que aparte de / digamos que:: de los ejemplos que cité / que tienen mucho que ver porque la oralidad / tú la utilizas mucho desde la estrategia del préstamo de tu palabra \ / y los niños desde allí empiezan a responder \ / entonces en el préstamo / aquí entras un poco un poco a a emplear desde la construcción de límites que potencias en el grupo / entonces en situaciones de conflicto / tú estás todo el tiempo mediando y desde la pregunta también / llevándolos como a ese reconocimiento del otro (...) prestando tu palabra para hacer conciencia de la importancia del cuidado por el otro / y de asumir la palabra como una vía que permite a los niños establecer límites con los demás y consigo mismo / entonces cité // varios ejemplos / uno es / la maestra / Amelia dice dile ¡no! / la lastimas / escucha / escucha lo que te está diciendo Amelia / no más / refiriéndose a Thomas / Amelia dice ayayay / la maestra dice / Thomas va escuchar lo que dice Amelia / ven que Amelia te quiere decir una cosa Thomas / Amelia, habla con Thomas... / No me pellizques Thomas porque no es la manera / [la maestra comenta ampliando oralmente] todo el tiempo como con la acción acompañada de la palabra / [retoma la lectura del análisis] y Amelia te está diciendo que la estás lastimando / ¡eso no se hace! / el ejemplo dos / maestra / qué pasó Juaco / Joaquín dice me está pegando / señalando a un amigo / la

maestra dice ¿y tú qué le vas a decir? / Joaquín dice:: no amigo, no no no no no, ya me voy \ (Líneas 265-284, ciclo II, M3)

Para apoyar la estructuración narrativa:

Por otra parte, se promueve el razonamiento lógico en la estructuración de secuencias y con la cual M3 hace aproximaciones significativas a la estructura narrativa según complementa M1 «... y haciendo una estructura narrativa coherente / ==...== de lugar / de tiempo / de espacio / el préstamo de tu palabra esta allí muy potente / porque ellos no hacen toda esa elaboración aún / pues tú vas agregando los elementos para que ellos vayan armando el rompecabezas de lo narrativo / y que vaya tomando coherencia \ ...». (Líneas 258-264, ciclo II, M3)

En el tercer ciclo, se materializa este andamiaje a través de la expansión semántica que busca la pertinencia del discurso. Con este objetivo, se contextualiza y se amplía lo enunciado por los niños, y se tiende un puente que retoma sus formas de comunicación. Según M1, estas se basan en los elementos no verbales de la oralidad como gestos, movimientos y miradas. Finalmente, según M2 y M1, se hace uso de otro apoyo, como el texto oral del chiste tomado de la categoría de lo absurdo para así desequilibrar, a partir del error constructivo, con el fin de estructurar explicaciones.

Al respecto M2 identifica que en esta tercera secuencia didáctica «...la maestra hace uso del préstamo de conciencia durante toda la experiencia para jalonar la construcción de referencia / en los niños y ampliar sus intervenciones / (...) ahí me pareció muy potente como aprovechaste la intervención de Adrián / en torno a un referente parecido \ / que él asoció con ese:: / que estabas presentando en la experiencia / y prestaste la palabra para:: / que él confirmara que:: / ese era el animal \ / / bueno / en los textos orales /...(...) y para M1 el préstamo de conciencia:: que promueve M3 / se hace para acentuar intencionalidades comunicativas apoyadas en el gesto / el rostro / las

manos / y usando los niveles de representación / y eso sí era muy potente / en el trabajo de préstamo de conciencia ...» (Líneas 163-164, 189-191, 546-549, ciclo III, M3)

Así mismo, según M2 en el marco de este andamiaje, M3 hace uso de otra forma de apoyo «...el absurdo / para poner en conflicto a los niños y potenciar elaboraciones orales desde las búsquedas que realiza / así / cuando la maestra descubre la vaca dice / este animal hace / guau guau / refiriéndose al perro / les pregunta los niños /¿sí? / los niños quedan en silencio viendo la imagen / por lo que la maestra interviene diciendo / ¡no! / ¡este animal no hace así! / a lo que inmediatamente Adrián responde / muuu / muuu / allí fue evidente el jalonamiento de la maestra / desde un texto oral como el absurdo / movilizándolo el pensamiento de los niños / en la necesidad de aclarar este tipo de enunciados \ /...» (Líneas 168 – 174, ciclo III, M3)

El préstamo de conciencia a través de la palabra del profesor es importante en los balances del ciclo de M3, y en todo el proceso de los tres ciclos, a lo largo del año.

[...] empezaría ahondar y entender cada vez más lo que era el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra / un concepto que a mi modo de ver / solo se comprende cuando es puesto en acción / notorio cuando se da en la interacción comunicativa que se establece con los niños / en el que el maestro tiene la consciencia de aquello que expone a nivel oral y a partir de lo cual / dará cabida a la construcción de su propio lenguaje / elementos que en definitiva permitían dar un vuelco / a las formas a través de las cuales como maestros abordamos la lengua materna / denotando lo importante que es posicionar un trabajo intencional alrededor de este campo con la infancia temprana /... (Líneas 662-669, ciclo II, M3)

Estas reflexiones se centran en la posibilidad que tuvo M3 de profundizar en el sentido de este andamiaje y de apropiarse de sus posibilidades en beneficio de los procesos orales de los niños del grupo de Caminadores. Incluso, se apoya en este para reconocer la importancia del rol del maestro como referente lingüístico para niños, pues es el mediador del primer aprendizaje de la estructura de su lengua materna en contexto. Los profesores

quienes interpretan y dan significación a las acciones del niño que aún se comunica con el cuerpo, el gesto y el movimiento. Para M3, es importante el *input* lingüístico que logre generar el maestro en la interacción con el grupo para promover la oralidad.

De esta manera, se parte del préstamo de conciencia a través de la palabra del otro, en este caso del profesor, en una relación paralela en la que se jalonan procesos entre un sujeto más avanzado y otro que empieza a usar la lengua oral. El firme propósito es establecer las bases para la internalización y la potenciación del pensamiento, de la conciencia y del lenguaje. Esta relación, en definitiva, permite la inmersión en mundo social, «yo me reconozco y llego a ser yo mismo solo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro» (Bajtín, citado por Silvestri y Blanck, 1993, p. 104).

En cuanto al andamiaje de **la pregunta**, en el primer ciclo, según M3, está muy presente en el inicio de la secuencia didáctica y es de carácter abierto. El objetivo es potenciar la imaginación de los niños, ampliar referentes, reconocerlos y valorar su participación.

[...] La pregunta está muy marcada, sobre todo al inicio de la experiencia. A su vez del enunciado «¿qué tal si?» lo cual abre un espacio a la posibilidad de experimentar / de ir más allá de lo imaginado / es un apertura a ir más allá de los «límites» / ... (Líneas 238-240, ciclo I, M3)

En el segundo ciclo, se promueve el uso de la pregunta en el marco de una secuencia didáctica que se centra en el juego. En este sentido, al igual que en el primer ciclo, su carácter es predominantemente abierto y central:

[...] Busca expandir la respuesta de los niños a través de preguntas abiertas / por medio de las cuales se enriquezca el diálogo y permitan evidenciar las construcciones de los niños \ [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] Esto también fue como muy latente en cuanto a que la mayoría del tiempo me estuve comunicando fue / a través de la pregunta / como queriendo ampliar más /

[ehh] / lo que los niños decían :: // del referente al cual estaban haciendo como alusión:: / de poder sacar [sonríe] como más información de los mismos para / enriquecer pues esas construcciones orales... (Líneas 43-50, ciclo II, M3)

Además, M3 la convierte en la ruta del préstamo de conciencia de la palabra de la profesora para retomar la participación de los niños y promover la ampliación de sus enunciados. De esta manera, busca complejizar los diálogos y estructurar un contexto dialógico de interacción .

[...] la pregunta permite situar lo que se va aprendiendo del mundo natural y cultural / posicionando al niño en un momento y lugar determinado / lo cual enriquece a nivel cognitivo la anticipación / los saberes previos y la reelaboración de sus enunciados verbales / de esta manera la pregunta busca complejizar las respuestas que los niños y las niñas dan a estas / ampliando y reformulando lo que se dice en un principio / donde se quiere enriquecer sus experiencias orales enmarcadas en situaciones diversa y múltiples / (...) estrategia discursiva que le permite crear diálogos con los niños en torno a la exploración que hacen con el material / (...) también vi cómo desde la pregunta / cómo fuiste complejizando poco a poco el diálogo con ellos \ así la maestra propone preguntas como ¿Dónde estás? / ¿Qué estás haciendo? / ¿Qué es eso? / las cuales por lo general los niños responden de forma contundente / pero en el caso de las preguntas en referencia a dar solución a alguna situación /... (Líneas 218-222,466-471, ciclo II, M3)

La pregunta tiene un papel importante como mediación en la resolución de conflictos.

En el tercer ciclo, M3 hace evidente una cualificación en sus niveles de conceptualización, en relación con este andamiaje, que incide en la toma de decisiones y favorece la oralidad de los niños en diferentes situaciones de enunciación, de acuerdo con sus características orales. Como consecuencia, usa tanto las preguntas abiertas como las

cerradas teniendo en cuenta la intencionalidad comunicativa y las características orales de los niños.

[...] / las preguntas que se desarrollan / varían entre las abiertas y cerradas / estas últimas pretenden la búsqueda de información, y reconocer los conocimientos previos que tienen los niños y las niñas poniendo en juego aquello que han venido construyendo alrededor de los animales / preguntas que atraviesan toda la experiencia / ya que están permanentemente dinamizando las interacciones / y construcciones de los niños \ / [ehhhh] / pero pues se ve:: / sobre todo las cerradas / [ehhh] / ya que pueden puntualizar / en este caso / las respuestas de los niños / (Líneas 12-18)

La pregunta junto con las reformulaciones y las expansiones semánticas son parte de aquellos apoyos por parte de la maestra que presentaron cambios ya que según M3 «... cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / ...» (Líneas 679- 683, ciclo III, M3)

La expansión semántica, a diferencia de los dos andamiajes anteriores, se usa, ante todo, en las tres secuencias didácticas para promover la ampliación de la referencia a partir del préstamo de conciencia a través de la palabra. Es el único andamiaje que se usa en los tres ciclos y que no presenta cambios.

[...] como forma de apoyo para el desarrollo del lenguaje oral / en el que / a través de la situación comunicativa entablada con el niño / busca pedirle mayor información alrededor de lo que él ha enunciado inicialmente / en donde se hacen preguntas que interrogan sus intervenciones orales / contribuyendo a reelaborar el pensamiento y con ella sus próximas respuestas / así mimo / se busca pedirle mayor información alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular / ampliando así la referencia alrededor de un lugar o un objeto /... (Líneas 453-459, ciclo III, M3)

Finalmente, se cierra el análisis de esta categoría con dos andamiajes que implementó M3 y que hacen parte de la configuración de la secuencia didáctica: los formatos de canción y el juego.

Los primeros los emplea M3 para ubicar a los niños al inicio o en un cambio de actividad:

[...] / en cuanto a la estructura interna de la secuencia didáctica / se evidencian cuatro formatos a través de canciones \ / porque / son formatos porque / [ehhh] / y deduzco que / son los que siempre empleas / parece / ¿no? / con ellos se busca insertar / y dar inicio / o cambiar las actividades / /entonces el / [ehhh] / en círculo en círculo nos vamos a sentar / para poder cantar / (inaudible) / y contar el cuento \ / la otra era / qué será qué será / lo que tiene por acá / qué será / qué será / vamos a mirar / y el / el otro es / tal'an / talán / para abrir el libro y leer:: / entonces el soplo / y el cuarto / colorín colorado / este cuento se ha terminado \ / o sea / siempre:: uno utilizará esto / entonces son formatos siempre presentes / fueron los formatos que identifiqué / y pues / a través de texto cantado / ... (Líneas 476-484, ciclo II, M3)

El juego es un andamiaje emergente del segundo ciclo que, de manera holística, aporta a los objetivos de esta investigación. Esto en tanto potencia diversos géneros discursivos, pero, sobre todo, la conversación y, en ese sentido, la intersubjetividad, por todo lo que promueve en ese intercambio y en la construcción de contextos mentales compartidos.

En esta segunda secuencia didáctica M3 hace uso del juego como propuesta pedagógica para promover la oralidad en los niños teniendo en cuenta sus características comunicativas, sus formas de ir representando el entorno «...sorpresa:: son muy gestuales / son muy de de lo corporal \ / y por último [vuelve a leer] pues se ve el juego como una posibilidad para que los niños desde la espontaneidad y de las situaciones que van surgiendo entablen diálogos y procesos comunicativos [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] como el juego en definitiva pues siento

que es un elemento importante:: también en lo que hacemos día a día como maestras // y:: de reconocer este espacio como un potenciador de los aspectos orales // que nos permiten interactuar de otra manera / pero también darle un lugar y un significado a lo que se hace y como se interviene a nivel oral // con ellos /...» (Líneas 153-159, ciclo II, M3)

En relación directa con la caracterización de los andamiajes, M3 enuncia, en el balance global de los tres ciclos, que:

[...] se ha reconocido el espacio de juego como un escenario para enriquecer las construcciones que se vienen dando alrededor de la lengua materna / resaltando cómo se ha constituido en un lugar propicio para entablar una conversación / que si bien surge de lo espontáneo / se va estructurando a lo largo de la misma / permitiéndole a la maestra y al niño tejer un hilo conductor entre lo que viene realizando este último y lo que relata a nivel oral de aquello que hace / denotándose como el niño puede describir de manera tácita la acción desarrolla o traer a colación experiencias anteriores para resignificar su juego / posicionándose en esta medida como un elemento importante para enriquecer las construcciones orales de la infancia menor de dos años (...) y resalta cómo «...el rol que viene a jugar el maestro es de vital importancia / ya que se requiere de una mirada reflexiva / de una intencionalidad alrededor de su apuesta pedagógica / y de su acción en el aula que favorezca el enriquecimiento del lenguaje oral sin dejar de lado que el maestro se vuelve un referente lingüístico para los niños y las niñas de estas edades / quien a través del uso que hace de su oralidad se muestra como modelo para quienes están en la ampliación de este...» (Líneas 694-70, 588-592, ciclo III, M3)

En este contexto de análisis, a partir de este andamiaje emergente, el papel del profesor se modifica sustancialmente en términos de lo que propone, de cómo lo propone y de su forma de participar en la propuesta discursivamente.

Sobre sus apoyos, M3 manifiesta «...mis diálogos y mis intervenciones no entraron muchas veces a proponer sino a ampliar, a acompañar un diálogo de los niños. Estaban sujetas a lo que iba

apareciendo de manera espontánea en / a lo largo de los juegos que ellos realizaban...” (Líneas 29-32, ciclo III, M3).

Categoría «Perspectivas pedagógicas»: M3.

Tabla 27

De comparación cronológica: M3. Categoría «Perspectivas pedagógicas»

Tabla de comparación cronológica / M3	
CICLOS	Categoría: Perspectivas pedagógicas
Ciclo I	<p>Con respecto a esta categoría, en el primer ciclo, se estructura una secuencia didáctica que, según los análisis de M3, promueve la participación activa de los niños en la interacción en la medida en que parte de su conocimiento previo y se da importancia a lo que los niños tienen por decir.</p> <p>139 reversibilidad / durante el video M3 usa un lenguaje sencillo y claro / se evidencia una 139 constante comunicación con los niños y las niñas / los cuales participan activamente 139 durante toda la experiencia / algunos ya de forma oral / la docente plantea preguntas/ 139 buscando indagar en los conocimientos previos de los niños y las niñas / a su vez 139 promoviendo la participación de ellos brindando importancia y relevancia a lo que ellos 139 tienen por decir/al iniciar partiendo de la experiencia pasada retomando los ingredientes</p> <p>Esta reflexión de M3 es corroborada por M2 cuando plantea:</p> <p>256. preponderante en el momento en el que M3 invita a los niños a recordar los 257. ingredientes para la preparación de la arepas / allí rescata los saberes de los niños a partir 258. de las imágenes que dispone / permitiendo que la voz de los niños sea protagonista en la 259. experiencia / así por ejemplo / la maestra interviene diciendo / ¿Qué más necesitamos? / 260. ¿Qué es esto? / Señalando la imagen de la mantequilla / a continuación se escucha la voz 261. de Joaquín quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla / M3 262. participa validando la intervención del niño / «¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?» / 263. Desde allí es posible evidenciar cómo la experiencia se construye a partir de 264. interacciones que M3 teje con los niños y desde las cuales son partícipes activos/</p> <p>Por otra parte, M3 también resalta, a nivel pedagógico, en sus reflexiones, que:</p> <p>233. La experiencia pedagógica coincide con los propósitos planteados en la planeación / se</p>
Ciclo II	<p>En el marco de propuestas de juego, como la que caracteriza esta segunda secuencia de M3,</p> <p>23) por las características de la propuesta que se llevó a cabo / la maestra es quien acompaña los diálogos 24) de los niños / quien interviene según lo que se empieza a gestar en las interacciones de cada uno 25) de ellos / de allí que todo lo que surge está supeditado a todo lo que va.: apareciendo // [amplía</p> <p>Las reflexiones del segundo ciclo, por parte de M3, presentan un balance en relación con el rol del maestro en el marco de este tipo de propuestas en las que este ya no es quien dice qué se hace pero sí contribuye a estructurar ambientes y situaciones comunicativas de referencia sobre qué decir, cómo decirlo, cómo usar la oralidad para</p>

resolver situaciones que promueven la participación activa de los niños en la estructuración de su oralidad y de sus experiencias de aprendizaje en general.

- 492) Como última categoría se reconoce la importancia que tiene el maestro / tanto en el diseño
 493) de entornos como en los andamiajes para enriquecer y potenciar la oralidad de los niños
 494) y la niñas / en esta medida se resalta que en primera instancia / el maestro es quien piensa /
 495) dispone y sitúa de manera minuciosa / intencionada y pertinente los diferentes objetos y
 496) materiales que darán forma al ambiente / abriendo la posibilidad a una transformación que
 497) envuelve a los niños en una gama de posibilidades / interacciones y aventuras por descubrir / Así /
 498) tanto el maestro como el ambiente se convierten en un dúo fundamental e indisoluble para la
 499) experiencia pedagógica que se llevo a cabo / y en segunda instancia / denotar el rol que cumple
 500) el maestro como marco de referencia oral para los niños y las niñas / quien debe tener claridades
 501) a la hora de hacer uso de su oralidad / para desde allí jalonar los desarrollos en este campo de la
 502) primera infancia / de ahí / que el préstamo de la palabra sea un andamiaje / que posibilite la

De manera concreta, M3 reflexiona sobre el cambio en el rol de la profesora a nivel pedagógico en su forma de hacer parte de la interacción. Ya no es quien lidera la interacción proponiendo lo que se hace, sino que se integra a la interacción que proponen los niños a partir de sus juegos de ahí que:

- 26) oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces sí siento que / el no tener una temática
 27) específica [ohhh] digamos que un foco particular para la experiencia / pues la maestra está abierta a
 28) lo que va sucediendo a lo largo de de la experiencia de juego \ / entonces [ehh]

En ese sentido, sus intervenciones, desde este tipo de secuencias didácticas, ya no están centradas en preparar las temáticas teóricas para abordar con los niños. El centro está ahora en preparar los ambientes, como ese otro maestro, de la experiencias educativa, de escuchar, de leer las situaciones para enriquecer con los andamiajes sobre lo que ellos ya vienen interactuando, para mediar en situaciones de conflicto aportando a la configuración de intersubjetividad.

- 32) de los juegos que ellos realizaban // pues desde allí como que cambia todo de sentido porque no es
 33) la maestra quien empieza explicando, quien empieza abriendo la temática de lo que va a suceder /
 34) sino por el contrario tiene que / leer también las situaciones y / y saber intervenir de / de la mejor
 35) manera para / como que enriquecer lo que ellos vienen [mmm] / desarrollando / <...> otro de los

M2, por su parte, resalta la coherencia entre lo que M3 planea y lo que logra desarrollar para esta segunda secuencia didáctica centrada en el juego y en cómo este logra promover «muchas construcciones orales». Los niños pudieron tener la libertad como de explorar en relación con el material y ratifica lo que expresa M3 sobre la importancia del cambio en el rol del maestro y, por lo tanto, de los niños, de lo que es clave favorecer en este tipo de propuestas.

- 188) M2 – [ehh] bueno entonces voy a empezar con mi análisis / primero al relacionar los propósitos /
 189) pues yo expuse que efectivamente como que corresponde a todo el propósito que tenías
 190) alrededor del juego de exploración y demás / y en donde los niños pudieran tener la libertad
 191) como de explorar en relación con el material / en diferentes construcciones orales / en relación a
 192) los espacios que posibilita la intervención de los niños / la interacción maestra-niños / [lee el
 193) análisis que trae por escrito] El espacio en su totalidad promovió la participación activa de los
 194) niños en las exploraciones del material dispuesto / dándoles libertad de intervenir en torno a
 195) juegos de escondite y juego simbólico / posibilitando espacios en donde la interacción entre
 196) maestra y niños permitió evidenciar saberes y ampliarlos a través de diálogos alrededor de la
 197) experiencia / No fueron evidentes dispositivos para convocar a los niños en esta experiencia / pues
 el
 198) propósito de la intervención posibilitó que los niños exploraran con libertad en el espacio /
 199) asumiendo diferentes acciones con el material sin ningún límite acordado / por lo que la maestra
 200) acompañó las búsquedas de los niños con tranquilidad / buscando rescatar las intervenciones
 201) que el grupo realizó / durante la experiencia [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído
 202) diciendo] digamos que ahí no fue:: como evidente algún dispositivo que:: Mayrita:: digamos

	<p>203) asumiera dentro de la experiencia / porque el mismo espacio era muy dicente para que ellos 204) precisamente cumplieran como ese propósito de la planeación no! 205) M3 ==...==[mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]</p> <p>A nivel oral, promueve diálogos y andamiajes que los movilicen, oralmente, a usar el lenguaje más allá de repetir lo que dice la profesora dentro del contexto de juego y desde su rol de mediador:</p> <p>218) M2 -- estrategia discursiva que le permite crear diálogos con los niños en torno a 219) la exploración que hacen con el material / así la maestra propone preguntas como ¿Dónde 220) estás? / ¿Qué estás haciendo? / ¿Qué es eso? / las cuales por lo general los niños responden de 221) forma contundente / pero en el caso de las preguntas en referencia a dar solución a alguna 222) situación / fue evidente como los niños tienden a repetir las palabras de la maestra / 223) movilizándolos a apropiar posibles respuestas en relaciones a sus búsquedas a nivel oral \\ 224) entonces cito esto <...> la maestra ¿se dañó la caja? / ¿qué hacemos? / Gabriel dice ¿qué 225) hacemos? / la maestra dice ¿qué hacemos con la caja rota? / ¿será qué podemos jugar con la 226) caja? / Joaquín dice no, ya no podemos jugar con la caja / [amplía oralmente el análisis escrito 227) que ha leído diciendo] entonces vi cómo:: / digamos que en mi grupo también se da mucho eso / 228) cuando los niños / digamos que se les propone una pregunta en donde los moviliza a otras 229) respuestas / de pronto de más <...> de argumentación / más de un nivel de argumentación / de 230) una explicación / ellos tienden a interiorizar como:: / esa construcción a partir de lo que la maestra 231) dice \</p> <p>233) M2 ==...== tienden a repetir \ [vuelve a leer el análisis escrito] Otro ejemplo fue / Gabriel / profe 234) hicieron un trancón / la maestra dice ¿hicieron un trancón? / ¿Y ahora cómo hacemos para 235) llegar? / Gabriel dice ¡yo no me voy a meter en el bus! / hay mucho trancón profe Olga \ 236) M3 – [ríe] 237) M2 -- Fue posible además evidenciar cómo la maestra busca potenciar procesos de diálogo con 238) los niños / proponiendo preguntas que los lleve progresivamente a organizar sus acciones e 239) intervenciones \ / cité este ejemplo \ / la maestra ¿dónde está Gabriel? / Gabriel dice ¡se 240) escondió! / la maestra dice ¿dónde está escondido? / Gabriel dice ¡en la tela! / la maestra dice 241) ¿en la tela? ¿en qué tela? / Gabriel dice en ¡esta! / señalándola / la maestra lo descubre y dice 242) ¡aquí esta!</p> <p>250) M2 ==...== me pareció muy bella esa construcción que lograste hacer con él \ Otro ejemplo fue 251) Amelia dice <...> en bus / la maestra dice ¿te vas en el bus? / Amelia dice ¡sí! / Gabriel dice / yo 252) también me voy en el bus / la maestra dice y ¿para dónde vas? / Gabriel dice ¡para el bus! / la 253) maestra dice ¿y para dónde va el bus? I Gabriel dice ¡para la ciudad! / la maestra dice y el bus de 254) Amelia ¿para dónde va? / Amelia dice ¡para la universidad! / la maestra dice ¿y Joaquín? / 255) Joaquín dice en el SITP / la maestra dice ¿en el SITP? / ¿Y para dónde va el SITP? I Joaquín 256) dice ¡para la ciudad!, para Santa Marta \ 257) M3 – [ríe] 258) M2 – también vi como una construcción muy dada desde la pregunta / cómo fuiste complejizando 259) poco a poco el diálogo con ellos \ 260) M1 – y haciendo una estructura narrativa coherente 261) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo] 262) M1 ==...== de lugar / de tiempo / de espacio / el préstamo de tu palabra esta allí muy potente / porque 263) ellos no hacen toda esa elaboración aún / pues tú vas agregando los elementos para que ellos 264) vayan armando el rompecabezas de lo narrativo / y que vayan tomando coherencia \</p>
Ciclo III	Las reflexiones sobre los aspectos pedagógicos, en la tercera secuencia didáctica de M3, giran en torno al sentido de la configuración de la secuencia didáctica, al tipo de propuestas y sus implicaciones en la participación de los niños y de los materiales elegidos para promover el uso de la oralidad.

Importante aclarar, antes de continuar, que esta tercera secuencia se estructura a partir de «...tres momentos / el primero de ellos está relacionado con la lectura de un cuento \ / alrededor de los animales / donde se quiere reconocer los saberes que tiene los niños y niñas \ / El segundo momento / escuchar la canción alrededor:: // de los animales / se hará la relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha / y por último // en el tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de que los niños puedan hacer una representación corporal alrededor de los mismos...» (Líneas 1-7)

Así, con respecto al sentido de la configuración de la secuencia didáctica, para M3:

- 100. prefieran poner \ / así la secuencia didáctica propuesta por la maestra / se presenta coherente
- 101. con la intención de ampliar la referencia que tienen los niños en relación a los animales de la
- 102. historia / a partir de los tres niveles de representación / y jalonar su oralidad en torno a las
- 103. intervenciones / que los niños realizaron durante la experiencia // las preguntas que se presentan

Reflexión que es corroborada, parcialmente, por **M1** cuando afirma:

- 239. para no volver a repetir por cuestiones de tiempo / bien / entonces:: / [ehhh] / los análisis los hago
- 240. partiendo primero de los propósitos para mirar en qué medida se da cuenta de los propósitos de
- 241. la planeación \ / entonces el primero era:: / contribuir a la ampliación de la referencia / [comenta]
- 242. y yo lo subrayo o lo resalto / [retoma la lectura del análisis escrito] / que tienen los niños y las
- 243. niñas / en relación a los animales por medio de los tres sistemas de representación \ / entonces
- 244. frente a esto:: mi análisis / bueno \ / el propósito como tal debería ser otro / pero lo que se logra
- 245. se hace de forma consciente y articulada / [se escuchan voces de niños jugando] / con la
- 246. observación de las láminas que inicialmente están cubiertas para que los niños identifiquen
- 247. el animal \ / además se lee lo que sobre él aparece en las mismas láminas / vaca / perro / pato /
- 248. cerdo / oveja / ampliando de esta manera la referencia / y cerrando el formato de presentación
- 249. con las onomatopeyas \ / no obstante considero que aún para muchos niños / no hay referentes

Por otra parte, **M1** resalta:

- 529. a nivel pedagógico fue muy asertivo la lectura compartida y en voz alta del cuento con los niños /
- 530. involucrándolos con la misma / porque tú ahí estabas como haciéndolos parte / en relación con las

En cuanto a **M2**, retoma en las reflexiones la tercera parte de la secuencia didáctica propuesta y desarrollada por M3, ya que considera que:

- 126. **M2** [retoma la lectura del análisis] para el último momento / se realizó el juego simbólico con las
- 127. máscaras de los animales / la interacción de la maestra fue mucho más cercana y al nivel de los
- 128. niños / pues se interesó por invitar a los niños a usar su cuerpo para ampliar la referencia de los
- 129. animales a través // de / [ehhh] / la representación enactiva / e icónico auditiva / pues / ya que
- 130. acompañó este momento con / nuevamente con la canción / además / la maestra utiliza
- 131. permanentemente el préstamo de conciencia en la interacción con los niños / acompañando con
- 132. la palabra la ampliación que realiza de las intervenciones del grupo / al tiempo que hace uso de
- 133. movimientos en torno a los animales / en cuanto a los niños / es evidente / su interés por moverse
- 134. en el espacio / e interactuar desde acciones características de los animales \ / además de centrar
- 135. su atención en la imagen del computador por momentos \ / la maestra hace uso de una historia
- 136. propuesta / bueno / en cuanto a apoyos / estrategias pedagógicas / y materiales / la maestra
- 137. hace uso de una historia propuesta / para generar expectativa de abrir una pequeña ventana para
- 138. descubrir los animales que le gustan a Josef \ / así la maestra que se:: / la manera en que se
- 139. planteó la lectura conjunta con los niños / posibilitó / les posibilitó inferir quién estaba detrás de la
- 140. ventana / promoviendo la construcción de referencia por parte de los niños \ / rescatando así
- 141. saberes que el grupo tenía frente a estos animales \ / además / la forma en que fue abordada la
- 142. historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba
- 143. a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / para descubrir el animal

Estas reflexiones, posteriormente, en el balance del ciclo, las amplía M2 haciendo más concreta la reflexión y dirigiéndola a cómo esta configuración didáctica favorece el uso de oralidad por parte de los niños. Afirma:

- 219. de alteridad en la oportunidad de reconocer al otro // y cuidar de él // [ehhh] / en las estrategias
- 220. pedagógicas \ / la maestra propone un espacio de juego simbólico que permite evidenciar los
- 221. saberes construidos alrededor de la experiencia \ / siendo un andamiaje en el acompañamiento
- 222. que hace / que hace en torno a las búsquedas orales que / [ehhh] / construyen los niños / que
- 223. hacen los niños en la construcción de la referencia / así / fue evidente que en este momento los
- 224. niños lograron asumir libertad en sus interacciones / y hacer búsquedas en torno a movimientos y
- 225. acciones que permitieran acompañar algunas palabras y sonidos de los animales de la granja /
- 226. siendo la maestra mediadora desde el préstamo de conciencia / en cada intervención de los niños
- 227. en el espacio \ / [se escuchan voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete
- 228. redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha /

En cuanto a los materiales elegidos para promover el uso de la oralidad, M3 resalta, de los materiales elegidos para desarrollar esta tercera secuencia didáctica,

- 134. en el espacio / e interactuar desde acciones características de los animales \ / además de centrar
- 135. su atención en la imagen del computador por momentos \ / la maestra hace uso de una historia
- 136. propuesta / bueno / en cuanto a apoyos / estrategias pedagógicas / y materiales / la maestra
- 137. hace uso de una historia propuesta / para generar expectativa de abrir una pequeña ventana para
- 138. descubrir los animales que le gustan a Josef \ / así la maestra que se: / la manera en que se
- 139. planteó la lectura conjunta con los niños / posibilitó / les posibilitó inferir quién estaba detrás de la
- 140. ventana / promoviendo la construcción de referencia por parte de los niños \ / rescatando así
- 141. saberes que el grupo tenía frente a estos animales \ / además / la forma en que fue abordada la
- 142. historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba
- 143. a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / para descubrir el animal

En segundo lugar, para **M3** / se encuentran los antifaces de animales con los cuales se busca que les personifiquen / que se personifiquen de alguno de ellos

- 121. interacción se fijó / en gran medida \ / en la imagen de la canción proyectada en la computador /
- 122. para este momento se convocaban intentando ver el video / [se escuchan voces / gritos de los
- 123. niños en contextos de juego] moviéndose alrededor de la melodía \ / [comenta] / para ellos fue
- 124. muy impactante ver el video: en el computador / entonces / (inaudible) / así mirando a ver si
- 125. podían ver algo [sonríe]

En términos generales, para M1, en esta tercera secuencia didáctica de M3 reconoce que:

- 495. **M1** pienso p / en cuanto a la interacción es de carácter bidireccional / a pesar de ser / tú quien más
- 496. haga uso de la oralidad / esto debido a que los niños en este momento inician su uso / aún
- 497. predomina en ellos el control y apropiación de las situaciones \ / por medio de la acción \ / este tipo
- 498. de interacción es evidente por la forma como te ubicas / frente a los niños \ / de rodillas: / en
- 499. postura baja en el espacio / lo cual permite hacer contacto directo y ser cercana \ / por la misma
- 500. organización de los niños en el tapete / por otra parte / a nivel de la relación lenguaje
- 504. onomatopeya y la canción / los niños por su parte / están partícipes con sus miradas / y
- 505. respuestas orales / a partir de las onomatopeyas \ / no se visualiza pérdida de atención y
- 506. concentración de manera que esto genere conflicto / solo en los momentos de conflictuación por
- 507. los comportamientos agresivos que vimos / la interacción es uno a uno con la maestra
- 508. fundamentalmente / entre ellos poco interactúan /

- 104. en concordancia / con la mirada de oralidad / se ha ampliado la de infancia / donde se reconoce que los niños

<p>105. y las niñas menores de dos años / que contrario al imaginario que se ha tenido como incapaces o carentes / 106. se vienen asumiendo como interlocutores / sujetos capaces de entablar un diálogo con otros a través de los 107. diferentes canales de comunicación / de dar a conocer lo que piensan / quieren y sienten / concibiéndose 108. así mismo como portadores de un saber / y protagonistas de su propio desarrollo / niños y niñas que al ser 109. reconocidos como sujetos cognoscentes / emprenden un proceso comunicativo a través de los usos que 110. hacen de la oralidad / donde ponen en juego la intencionalidad de lo que buscan dar a conocer al adulto / 111. de allí que la oralidad / le permita a los niños / reconocerse como sujetos sociales e ir incorporando 112. aquellas dinámicas de la cultura / que los empieza a acoger / propiciándose un intercambio de significado I 113. desde donde se posibilita dicha transmisión / convirtiéndose el acto comunicativo / en el puente para 114. consolidar dichas construcciones / al ser conscientes del papel que tiene la oralidad y la mirada que se ha 115. venido posicionando frente a los niños menores de dos años / <u>el rol que viene a jugar el maestro es de vital</u></p>

Análisis de la categoría «Perspectivas pedagógicas»: M3.

Con respecto a las perspectivas pedagógicas, las secuencias didácticas de M3 presentan reflexiones en torno al rol del niño, al rol del profesor y al tipo de actividades que se usan para promover la oralidad y que sustentan las secuencias. Hay una coherencia entre lo planeado y lo que se desarrolla didácticamente.

- *El rol del niño*

En relación con la perspectiva de infancia, se identifican, en el primer y el tercer ciclos, diferencias en su forma de socializarlo, pero, finalmente, dan cuenta del mismo sentido. En el primero, en las reflexiones, se reconoce el rol activo de los niños en la interacción. Se caracteriza como participativo desde una perspectiva pedagógica que parte de reconocer su saber previo así como de retomar los usos del lenguaje que van surgiendo en la interacción como producción autónoma de estos.

[...] durante el video M3 usa un lenguaje sencillo y claro / se evidencia una constante comunicación con los niños y las niñas / los cuales participan activamente durante toda la experiencia / algunos ya de forma oral / la docente plantea preguntas / buscando indagar en los conocimientos previos de los niños y las niñas / a su vez promoviendo la participación de ellos brindando importancia y relevancia a lo que ellos tienen por decir / ... (Líneas 187-192, ciclo I, M3)

M2 corroborada corrobora esta reflexión de M3 cuando plantea

[...] preponderante en el momento en el que M3 invita a los niños a recordar los ingredientes para la preparación de la arepas / allí rescata los saberes de los niños a partir de las imágenes que dispone / permitiendo que la voz de los niños sea protagonista en la experiencia / así por ejemplo / la maestra interviene diciendo / ¿Qué más necesitamos? / ¿Qué es esto? / Señalando la imagen de la mantequilla / a continuación se escucha la voz de Joaquín quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla / M3 participa validando la intervención del niño / «¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?» / Desde allí es posible evidenciar cómo la experiencia se construye a partir de interacciones que M3 teje con los niños y desde las cuales son partícipes activos/... (Líneas 256-264, ciclo I, M3)

En el tercer ciclo, la perspectiva se conceptualiza y se presenta a manera de conclusión.

Tiene el mismo sentido que en el primer ciclo, pero con ampliaciones. Asume la infancia como:

[...] en concordancia / con la mirada de oralidad / se ha ampliado la de infancia / donde se reconoce que los niños y las niñas menores de dos años / que contrario al imaginario que se ha tenido como incapaces o carentes / se vienen asumiendo como interlocutores / sujetos capaces de entablar un diálogo con otros a través de los diferentes canales de comunicación / de dar a conocer lo que piensan / quieren y sienten / concibiéndose así mismo como portadores de un saber / y protagonistas de su propio desarrollo / niños y niñas que al ser reconocidos como sujetos cognoscentes / emprenden un proceso comunicativo a través de los usos que hacen de la oralidad / donde ponen en juego la intencionalidad de lo que buscan dar a conocer al adulto / de allí que la oralidad / le permita a los niños / reconocerse como sujetos sociales e ir incorporando aquellas dinámicas de la cultura / que los empieza a acoger / propiciándose un intercambio de significado / desde donde se posibilita dicha transmisión / convirtiéndose el acto comunicativo / en el puente para consolidar dichas construcciones / al ser conscientes del papel que tiene la oralidad y la mirada que se ha venido posicionando frente a los niños menores de dos años / ... (Líneas 577-588, ciclo III, M3)

Esta perspectiva da cuenta de un sujeto activo a partir de modelos interaccionistas y socioculturales, sustentados en los postulados de Vigotsky y de Bruner sobre el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje. En ese sentido, el niño es un sujeto activo en términos de «que los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje» (Bruner, 1994, p. 15). El niño no es un receptor pasivo de la estimulación ambiental y del refuerzo; es activo, porque «el niño trata activamente de dar sentido al lenguaje y de derivar reglas a partir de él» (Garton, 1991, p. 41).

- *Rol del profesor*

En relación con los cambios.

Primer ciclo.

Las reflexiones giran en torno al componente cognitivo y a de qué manera sus enunciados son referentes para los niños, que en este nivel de desarrollo se apoyan aún en su cuerpo, en el movimiento y en el gesto para comunicarse y para configurar el mundo e inician el uso de la lengua oral. En ese sentido, la interacción con la profesora exige más de ella, del préstamo de su palabra a partir de las preguntas que plantea, de las expansiones semánticas que propone para generar conflictos sociocognitivos en el grupo. De esta manera, promueve procesos de razonamiento lógico, de predicción y de imaginación que fomentan el desarrollo con miras a la construcción o a la ampliación de la referencia, a partir de los géneros que las profesoras reconocen que más usan los niños: el descriptivo y el narrativo.

[...] para la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las expansiones semánticas que realiza a través de ella / es la maestra quien a través de su palabra potencia el

razonamiento lógico / la proyección / la predicción y obviamente la imaginación / por eso / las acciones que se estructuran deben estar dirigidas a trabajar sobre las preguntas por / Qué es eso / (...) / en la medida que será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación de materiales / inicie la inmersión en el contexto argumentativo y explicativo... (Líneas 383-390) y sobre la pertinencia en el uso que hace el maestro del pregunta «...fundamental la combinación del tipo de preguntas / abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar los significados / a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos / los conflictos sociocognitivos / ...» (líneas 392-395) y con respecto a la caracterización del grupo de niños «...en estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas / descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia...» (Líneas 390-392 / M3 / ciclo I)

Segundo ciclo.

M3 considera que el profesor es un referente importante en el desarrollo oral de los niños. También lo son las implicaciones de promover secuencias didácticas que, intencionalmente, tengan claro este propósito. De esta forma, sus reflexiones se enfocan en reconocer el sentido del préstamo de la palabra del profesor:

[...] una forma de ayuda / que posibilite la entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la estructura y el uso del enunciado en contextos variados y diferentes / que permiten comprender que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico / (...) es notoria entonces la relevancia y el lugar que ocupa el maestro / resaltando que es desde su intencionalidad y acción consciente que genera procesos pedagógicos significativos (...) los cuales le permiten a los niños y las niñas reconocerse / posicionarse y enriquecer las construcciones que vienen haciendo del mundo y de sí mismos... (Líneas 502-512 / M3 / ciclo II)

También habría que poner de manifiesto que el rol del profesor, en este segundo ciclo, se aborda en el marco de la propuesta de juego. M3 reflexiona sobre el cambio en el papel de la profesora a partir de este tipo de propuestas y sus implicaciones, pues, ya no es quien lidera las propuestas de lo que se lleva a cabo, sino que se integra a la interacción que proponen los niños a partir de sus juegos.

[...] de los juegos que ellos realizaban // pues desde allí como que cambia todo de sentido porque no es la maestra quien empieza explicando, quien empieza abriendo la temática de lo que va a suceder / sino por el contrario tiene que / leer también las situaciones y / y saber intervenir de / de la mejor manera para / como que enriquecer lo que ellos vienen [mmm] / desarrollando / <...> otro de los...
(Líneas 32-35, ciclo II, M3)

Contribuye a estructurar situaciones comunicativas de referencia sobre cómo usar la oralidad para resolver situaciones de juego que promuevan la participación de los niños. Con sus andamiajes, como la pregunta, debe movilizar sus respuestas, complejizando las construcciones orales con el fin de producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas.

[...] M2 -- estrategia discursiva que le permite crear diálogos con los niños en torno a la exploración que hacen con el material / así la maestra propone preguntas como ¿Dónde estás? / ¿Qué estás haciendo? / ¿Qué es eso? / las cuales por lo general los niños responden de forma contundente / pero en el caso de las preguntas en referencia a dar solución a alguna situación / fue evidente como los niños tienden a repetir las palabras de la maestra /movilizándolos a apropiar posibles respuestas en relaciones a sus búsquedas a nivel oral \ /entonces cito esto <...> la maestra ¿se dañó la caja? / ¿qué hacemos? / Gabriel dice ¿qué hacemos? / la maestra dice ¿qué hacemos con la caja rota? / ¿será que podemos jugar con la caja? / Joaquín dice no, ya no podemos jugar con la caja / [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces vi cómo:: / digamos que en mi grupo también se da mucho eso / cuando los niños / digamos que se les propone una pregunta en donde los moviliza a

otras respuestas / de pronto de más <...> de argumentación / más de un nivel de argumentación / de una explicación / ellos tienden a interiorizar como:: / esa construcción a partir de lo que la maestra dice \ ... (218-231, ciclo III, M3)

De esta manera, las intervenciones del profesor ya no se centran en las temáticas teóricas que deben emprender con los niños. El foco esté en diseñar los entornos, que se refieren, en las propuestas Reggio, a cómo el otro profesor participa de la experiencia educativa (Malaguzzi, 2001). Esto es, de escuchar, de leer las situaciones para mediar en los conflictos al aportar a la configuración de intersubjetividad a partir de andamiajes, como el préstamo de conciencia a través de su palabra:

[...] por las características de la propuesta que se llevó a cabo / la maestra es quien acompaña los diálogos de los niños / quien interviene según lo que se empieza a gestar en las interacciones de cada uno de ellos / de allí que todo lo que surge está supeditado a todo lo que va:: apareciendo // (...) entonces si siento que / el no tener una temática específica [ohhh] digamos que un foco particular para la experiencia / pues la maestra está abierta a lo que va sucediendo a lo largo de la experiencia de juego \ / entonces [ehh] (Líneas 23-28, ciclo III, M3)

[...] se reconoce la importancia que tiene el maestro / tanto en el diseño de entornos como en los andamiajes para enriquecer y potenciar la oralidad de los niños y la niñas / en esta medida se resalta que en primera instancia / el maestro es quien piensa / dispone y sitúa de manera minuciosa / intencionada y pertinente los diferentes objetos y materiales que darán forma al ambiente / abriendo la posibilidad a una transformación que envuelve a los niños en una gama de posibilidades / interacciones y aventuras por descubrir / Así / el maestro como marco de referencia oral para los niños y las niñas / debe tener claridades a la hora de hacer uso de su oralidad / para desde allí jalonar los desarrollos en este campo de la primera infancia... (Líneas 492-502, ciclo III, M3)

Su papel se resignifica para enriquecer, con los andamiajes, sus exploraciones en términos pragmáticos en torno a la lengua y en contextos de juego, y participar, en el marco de la

comprensión mutua, en situaciones con intencionalidades comunicativas diferentes. Estas buscan que el niño aprenda con ayuda de otros, de la cultura.

M2 Otro ejemplo fue / Gabriel / profe hicieron un trancón / la maestra dice ¿hicieron un trancón?
/ ¿Y ahora cómo hacemos para llegar? / Gabriel dice ¡yo no me voy a meter en el bus! / hay
mucho trancón profe Olga \

M2 ==...== me pareció muy bella esa construcción que lograste hacer con él \ Otro ejemplo fue
Amelia dice <...> en bus / la maestra dice ¿te vas en el bus? / Amelia dice ¡sí! / Gabriel dice / yo
también me voy en el bus / la maestra dice y ¿para dónde vas? / Gabriel dice ¡para el bus! / la
maestra dice ¿y para dónde va el bus? / Gabriel dice ¡para la ciudad! / la maestra dice y el bus de
Amelia ¿para dónde va? / Amelia dice ¡para la universidad! / la maestra dice ¿y Joaquín? /
Joaquín dice en el SITP / la maestra dice ¿en el SITP? / ¿Y para dónde va el SITP? / Joaquín
dice ¡para la ciudad!, para Santa Marta \ ... (Líneas 250-256, ciclo II, M3)

Tercer ciclo.

Si bien las reflexiones de M3 retoman el rol del profesor a partir de las implicaciones que tiene como referente lingüístico, y que estas son similares a las del segundo ciclo, en este tercer ciclo, M3 hace énfasis en el saber que el maestro debe tener para asumir los acompañamientos con cualquier grupo de niños. Reconoce que no son iguales en el uso de la lengua oral, que es necesario reconocerlos y caracterizarlos oralmente para poder realizar propuestas pedagógicas asertivas, que tengan en cuenta tanto los componentes verbales, como los no verbales que acompañan la oralidad. Este es fundamental en cada nivel de desarrollo de los niños, en este caso, del movimiento. Como consecuencia de este aprendizaje, surge otro, centrado en reconocer la pertinencia del uso de la pregunta (abierto-cerrada). Esta dependerá de las características comunicativas del grupo de niños y de la intencionalidad comunicativa del maestro.

[...] tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones / cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de que han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / a partir de todo... (Líneas 675-683 / M3 / ciclo III)

Es evidente, por el análisis longitudinal, que hay cambios en la forma de asumir de M3 lo que implica el rol de acompañamiento a los usos orales de niños en la primera infancia. Los cambios cualitativos se dan, inicialmente, a partir de una perspectiva reduccionista del rol y podrían dar la idea de que el profesor, con este préstamo de su palabra, reemplaza los enunciados de los niños con los suyos. De esta manera limitaría sus posibilidades de producción. Sin embargo, M3, con sus reflexiones, hace una aclaración al respecto cuando afirma: «el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la estructura y el uso del enunciado en contextos variados y diferentes / que permiten comprender que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico». Además, a través de esta interacción, los niños aprenden sobre la reciprocidad de la comunicación y sobre el funcionamiento de la interacción social, pues, «el niño entra en la cultura dominante a través de la interacción comunicativa con otro usuario más avanzado del lenguaje. El andamiaje que se realiza con simpatía y empatía, es decir, escuchando y respondiendo a los intentos infantiles de usar el lenguaje

(...) resultan ingredientes necesarios para el desarrollo del lenguaje» (Bruner, 1994, p. 58; Garton, 1994).

Actividades que promueven la oralidad.

Las secuencias didácticas de M3, especialmente las dos que retoman el juego (ciclo II y III), evidencian un soporte en modelos pedagógicos interaccionistas, sustentados en los postulados de Vigotsky, al asumir en la cotidianidad principios como «solo se aprende en la interacción social, de y con los otros». En el marco de la cultura, las prácticas docentes son prácticas de la cultura de carácter transaccional, es decir, «No se trata solo de que el niño se apropie del conocimiento, sino que de apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura» (Bruner, 1988, p. 132).

En este modelo pedagógico, el apoyo del adulto es una de las figuras fundamentales del contexto en el que se da el desarrollo y el aprendizaje de la lengua oral. A través de la interacción entre adultos y niños, mediadas por instrumentos semióticos, verbales y no verbales, los sujetos construyen sentidos, comparten intenciones, establecen controles y se crean condiciones de apoyo.

En el tercer ciclo «...M2 [retoma la lectura del análisis] para el último momento / se realizó el juego simbólico con las máscaras de los animales / la interacción de la maestra fue mucho más cercana y al nivel de los niños / pues se interesó por invitar a los niños a usar su cuerpo para ampliar la referencia de los animales a través // de / [ehhh] / la representación enactiva / e icónico auditiva / pues / ya que acompañó este momento con / nuevamente con la canción / además / la maestra utiliza permanentemente el préstamo de conciencia en la interacción con los niños / acompañando con la palabra la ampliación que realiza de las intervenciones del grupo / al tiempo que hace uso de movimientos en torno a los animales /

en cuanto a los niños / es evidente / su interés por moverse...» (Líneas 126-133, ciclo III, M3)

En el tercer ciclo, cabe resaltar dos propuestas: la lectura compartida de una historia en torno a los animales y el juego dramático para representarlos. Con no solo favorece el desarrollo de la lengua oral, sino el principio de alteridad; se potencia la escucha.

Lectura compartida.

[...] en cuanto a apoyos / estrategias pedagógicas / y materiales / la maestra hace uso de una historia propuesta / para generar expectativa de abrir una pequeña ventana para descubrir los animales que le gustan a Josef \ / así la maestra que se:: / la manera en que se planteó la lectura conjunta con los niños / posibilitó / les posibilitó inferir quién estaba detrás de la ventana / promoviendo la construcción de referencia por parte de los niños \ / rescatando así saberes que el grupo tenía frente a estos animales \ / además / la forma en que fue abordada la historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / para descubrir el animal...» (Líneas 126-134, ciclo III, M3)

Juego dramático.

[...] de alteridad en la oportunidad de reconocer al otro // y cuidar de él // [ehhh] / en las estrategias pedagógicas \ / la maestra propone un espacio de juego simbólico que permite evidenciar los saberes construidos alrededor de la experiencia \ / siendo un andamiaje en el acompañamiento que hace / que hace en torno a las búsquedas orales que / [ehhh] / construyen los niños / que hacen los niños en la construcción de la referencia / así / fue evidente que en este momento los niños lograron asumir libertad en sus interacciones / y hacer búsquedas en torno a movimientos y acciones que permitieran acompañar algunas palabras y sonidos de los animales de la granja / siendo la maestra mediadora desde el préstamo de conciencia / en cada intervención de los niños en el espacio \ / / [se escuchan

voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha / ...

(Líneas 219-228, ciclo III, M3)

En consecuencia, el aprendizaje de la lengua oral es producto de situaciones de participación guiada en contextos socioculturales determinados y definidos socialmente. De esta manera, la enseñanza se asume como un espacio de negociación y de discusión en donde se fomenta el uso reflexivo de la lengua oral como práctica cultural. Lo anterior, a partir de eventos comunicativos que propendan por comprender y producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas en contextos particulares. La enseñanza, entonces, se asume como una intervención deliberada, mediadora entre el individuo y la cultura, hacia la internalización del conocimiento.

Categoría «Intersubjetividad»: M3.

Tabla 28

De comparación cronológica: M3. Categoría «Intersubjetividad»

Tabla de comparación cronológica / M3	
CICLOS	Categoría: Intersubjetividad
Ciclo I	<p>139 M2 / comparte sus comentarios / No se tenían los propósitos / La maestra brinda espacios para que los niños construyan colectivamente saberes sobre la preparación de las arepas / La voz de los niños es la protagonista a través de las preguntas</p> <p>254.análisis escrito] M3 brinda espacios en el que los niños son partícipes de la construcción de saberes en torno a la experiencia / evidenciándose de forma preponderante en el momento en el que M3 invita a los niños a recordar los ingredientes para la preparación de la arepas / allí rescata los saberes de los niños a partir de las imágenes que dispone / permitiendo que la voz de los niños sea protagonista en la</p> <p>286.desde donde da protagonismo a la voz de los niños / Así también / el préstamo de palabra es</p>

	<p>287. parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras/ 288. movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/ 289. M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia 290. fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños / evidente esto al momento de 291. socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas / por ejemplo / en 292. donde M3 interviene diciendo / ¿Qué más necesitamos? / ¿Qué es esto?/ 293. Señalando la imagen de la mantequilla / a continuación se escucha la voz de Joaquín 294. quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla / M3 participa validando 295. la intervención del niño / «¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?» / De repente / una de las 296. niñas dice / «para arepas» / intervención que la maestra recoge y amplía diciendo 297. «Mantequilla para hacer las arepas ¡muy bien!» / allí la maestra da claridad del uso de la 298. mantequilla en la receta / reconociendo la participación de la niña en torno a la respuesta 299. que otorga / Otro ejemplo relacionado al anterior / es visible en el minuto 9:30 en donde 300. la maestra brinda una mezcla individual a los niños / uno de ellos interviene diciendo/ 301. «arepa / agua, agua» / M3 participa enunciando / «agua, sí, señor / la arepa lleva agua» / el 302. niño dice / «agua» / y M3 interviene exponiendo / «agua y queso / (...) / y harina / 303. y mantequilla» / allí M3 hace claridades sobre las construcciones que el niño a hecho de 304. los ingredientes y de la exploración de la mezcla / Para el minuto 4.05 un niño interviene 305. diciendo / «¡naaaa!» / Queriendo darle el queso a la maestra con gestos de molestia / la 306. maestra presta atención a su llamado y afirma / «¿señor? / Ya te recibo» / allí / la maestra 307. recoge el sentir del niño en relación a las sensaciones que produce su exploración/ 398. las secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del 399. lenguaje por encima de la función comunicativa / a lo cual habría que prestar mayor 400. atención en las planeaciones futuras / sobre los dispositivos de planeación / hay que</p>
Ciclo II	<p>Con respecto a esta categoría, esta surge, en el segundo ciclo, al retomar las reflexiones de M3, quien, explícitamente hace observaciones sobre su papel en el manejo de eventos comunicativos que implican abordar, directa o indirectamente, la configuración de intersubjetividad en el marco del juego. M3 identifica:</p> <p>50) sentido a lo que se hace o dice / identificando el juego es un espacio para el encuentro con el 51) otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber 52) propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se 53) puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio 54) comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace / 55) permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las 56) cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de 57) distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del 58) otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social</p> <p>59) reconocimiento del lugar / de lo que les acontece / y que el juego lo permite como traer a 60) colación / [ehh] se:: nota los procesos de alteridad que ya manejan / el reconocimiento [ehh] con 61) relación al lugar que ocupan para desde allí entablar relaciones / entonces p como ya se 62) reconocen / como ya se dan un lugar / como ya se interpelan / y hacen esa mediación de / del 63) uno al otro...- 64) M1- que eso no pasaba (inaudible) 65) M3 - ¡No! / para ellos es bastante complejo el / el ver al otro como un par / el compartir / e 66) entablar un juego conjunto / para ellos <...></p> <p>En ese sentido, M3 enuncia que hay un cambio en el rol del maestro para mediar:</p> <p>67) / mis mayores intervenciones fueron en los conflictos / entonces como que ahí [sonríe] cambia 68) también el rol / no es para dar a conocer de pronto algo / sino más de mediadora en el sentido de 69) poder estar interviniendo en aquellos / momentos como tensos que que se dan entre los niños //</p>

	<p>70) Siento que ese fue uno de los roles que más ocupe a lo largo de la experiencia / como el poder 71) mediar esas / esas situaciones de conflicto que se daban \ <...> [vuelve a leer] [ehh] Busca</p> <p>72) construcciones orales <...> [vuelve a leer] [ehh] aportar a la construcción de las:: los formatos 73) verbales a través de los cuales se piden los objetos / se le expresa al otro su inconformidad \ / entre 74) otros <...> [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces siento que yo 75) también estuve ahí jalonando esos / ¡sí! / no sé si se llaman así como / formatos // en los cuales al 76) otro bueno / bueno / dile por favor:: que le vas a manifestar que estas molesto / dile que no te 77) lastime :: / como mediando en esas maneras y fui [sonríe] como la mediadora nuevamente ahí en 78) ese tipo de interacciones \ [vuelve a leer] Y la última / entabla juegos a través de la palabra en donde el</p> <p>Para M2, en la segunda secuencia didáctica:</p> <p>266) M3 hace uso durante toda la experiencia el préstamo de su palabra con el grupo en la oportunidad de 267) acompañar los procesos de construcción de límites de los niños / [amplía oralmente el análisis</p> <p>271) préstamo / aquí entras un poco un poco a a emplear desde la construcción de límites que 272) potencias en el grupo / entonces en situaciones de conflicto / tú estás todo el tiempo mediando y 273) desde la pregunta también / llevándolos como a ese reconocimiento del otro [vuelve a leer] 274) entonces dice / prestando su palabra para hacer conciencia de la importancia del cuidado por el otro 275) / y de asumir la palabra como una vía que permite a los niños establecer límites con los demás y 276) consigo mismo / entonces cité // varios ejemplos / uno es / la maestra / Amelia dice dile ¡no! / la 277) lastimas / escucha / escucha lo que te está diciendo Amelia / no más / refiriéndose a Thomas / 278) Amelia dice ayayay / la maestra dice / Thomas va escuchar lo que dice Amelia / ven que Amelia te 279) quiere decir una cosa Thomas / Amelia, habla con Thomas... / No me pellizques Thomas porque 280) no es la manera / [la maestra comenta ampliando oralmente] todo el tiempo como con la acción 281) acompañada de la palabra / [retoma la lectura del análisis] y Amelia te está diciendo que la estás 282) lastimando / ¡eso no se hace! /</p> <p>268) meramente de palabra o la realización de acciones vacías / Es ver que a través de los 269) intercambios comunicativos que se gestan entre los niños y de estos con la maestra / se da 270) sentido a lo que se hace o dice / identificando el juego es un espacio para el encuentro con el 271) otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber 272) propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se 273) puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio 274) comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace / 275) permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las 276) cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de 277) distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del 278) otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social</p>
Ciclo III	<p>Esta categoría se visualiza en las reflexiones que abordan la tercera secuencia didáctica de M3 por parte del equipo a partir de aspectos relacionados con las implicaciones de la disposición de los niños en el espacio y con las características del espacio físico en sí mismo. En las actividades propuestas por M3, los niños participan conjuntamente y, a partir del uso de andamiajes de la profesora para promover intersubjetividad en situaciones de conflicto.</p> <p>Con respecto al primer punto, que se refiere a las implicaciones de la disposición de los niños en el espacio y las características del espacio físico en sí mismo, es reiterativo en las reflexiones del equipo. En ese sentido, M3 inicia su reflexión aclarando que organiza a los niños en círculo para dar inicio a la actividad que en esta secuencia didáctica correspondía a la lectura de un cuento y tiene relación con esta categoría por la afirmación que M3 hace al respecto cuando plantea:</p> <p>23. materialización de aquello que están viendo / rompiendo con el círculo / que en primer momento / 24. se establece como organización por medio de la cual todos pueden ver / y sobre todo escuchar / 25. de aquello que se va a abordar en la experiencia / que si bien se / pues / como que se fracturó</p>

26. dicha estructura / luego posibilitó que se diera un espacio de escucha y respeto por la palabra
 27. del otro / entonces / [comenta] ahí la disposición de los niños fue:: intencional / en el sentido:: / de
 28. que todos pudieran / [ehhh] / primero pues observar / y segundo / pues / escucharse unos a otros

226. siendo la maestra mediadora desde el préstamo de conciencia / en cada intervención de los niños
 227. en el espacio \ / / [se escuchan voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete
 228. redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha /

260. Conocían \ / [ehhh] / segundo:: / aportar a la construcción de la escucha como elemento
 261. importante de la oralidad / se aborda con la disposición de los niños en el tapete / las
 262. orientaciones en ubicarse y dejar ver a los compañeros / pero realmente este grupo no evidencia
 263.

En relación con las actividades propuestas por M3, donde los niños participan conjuntamente, y con base en ellas, se promueve la intersubjetividad. M2 identifica al respecto que:

29. en cuanto a la oralidad / la maestra hace uso de su oralidad en la oportunidad de hacer
 30. conciencia de la importancia de la escucha con los niños \ / asumiendo la palabra como
 31. parte de ella / además de utilizar diferentes tonos de voz para convocar a los niños / retomando la
 32. participación de algunos de ellos en la lectura conjunta del cuento / para de esta manera
 33. promover el reconocimiento de la intervención de los demás y para descubrir cada animal de la
 34. historia \ / así también / la maestra hace uso del préstamo de conciencia durante toda la

Estas reflexiones se complementan con algunas de las que se identifican para la categoría de «aspectos pedagógicos».

Frente al uso de andamiajes de M3 para promover intersubjetividad en situaciones de conflicto, M2 analiza cómo:

175. la oralidad de la maestra fue utilizada en una situación de conflicto donde una niña / muerde a otra /
 176. por lo que la maestra hace uso del préstamo de conciencia para construir el principio de alteridad \
 177. / en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él // en relación a los usos orales de los niños

199. animal / además / acerca a los niños a procesos de explicación / y de la situación de conflicto que
 200. se presentó con un mordisco / por parte de una de las niñas / promoviendo preguntas por el por
 201. qué / para hacer conciencia del cuidado por los otros \ / [mmmm] / en torno a los:: andamiajes

M2 ilustra la situación al retomar el registro de la transcripción para visibilizar el evento y el papel de M3:

211. el préstamo de conciencia de la maestra es utilizado en una situación:: de conflicto /
 212. donde una niña muerde a otra / de esta manera la maestra pregunta / ¿Por qué la mordiste Abril?
 213. / ya hablamos que para eso no son los dientes / negando con su dedo / [ayayay] / mira / ¡la
 214. lastimaste! / ¿para qué son los dientes? / rescatando el gesto de un niño / ¡para comer! / haciendo
 215. sonidos con su boca / [mmmm] / y haciendo claridad de la acción / ¡para comer y no para lastimar
 216. a los amigos! \ / mirando a Abril / en momentos posteriores la niña sigue llorando:: / la maestra le
 217. dice / ya:: / cálmate / ¡yo sé que te dolió! / hay que decirle a la amiga que / ¡no! / negando con su
 218. dedo y mirando a Abril / ahí la maestra usa el préstamo de conciencia para construir el principio
 219. de alteridad en la oportunidad de reconocer al otro // y cuidar de él // [ehhh] / en las estrategias

M1 lo ratifica en sus reflexiones:

506. concentración de manera que esto genere conflicto / solo en los momentos de conflictuación por
 507. los comportamientos agresivos que vimos / la interacción es uno a uno con la maestra
 508. fundamentalmente / entre ellos poco interactúan /
 509. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho

Análisis de la categoría «Intersubjetividad»: M3.

Esta categoría de intersubjetividad surge a partir del segundo ciclo.

El primer ciclo cierra con reflexiones de las profesoras en las que reconocen cómo:

[...] las secuencias didácticas evidencian la primacía de las funciones cognitiva y estética del lenguaje por encima de la función comunicativa a lo cual habría que prestar mayor atención en las planeaciones futuras... (Líneas 398-400, ciclo I, M3)

De acuerdo con las consideraciones de este estudio, este planteamiento de las profesoras es parcialmente acertado. Sin embargo, a partir de los análisis, se puede identificar que tampoco hay desarrollos importantes en esta primera secuencia didáctica de M3 acerca de lo que implica abordar, con primera infancia, la función estética del lenguaje. La inclusión de textos orales, como la canción, a manera de formato, en la configuración de la secuencia, no es necesariamente un desarrollo de dicha función estética. Es claro que la secuencia didáctica planeada a partir de los conocimientos previos de M3, da cuenta del uso de los andamiajes para favorecer la construcción o la ampliación de la referencia, primordialmente. Esto tiene implicaciones en términos del acercamiento a diferentes niveles de representación, como el icónico y el enactivo, así como en las interacciones que desarrollan la memoria y el razonamiento lógico al reconstruir eventos o enlistarlos al preparar una receta y recordar eventos. No obstante, aunque no es evidente ni intencionada —en el primer ciclo—, la aproximación a la intersubjetividad que promueve la función comunicativa del lenguaje, sí hay interacciones y reflexiones que permiten iniciar un análisis al respecto.

Empecemos por retomar las reflexiones del par, M2, sobre la primera secuencia didáctica de M3 con su grupo de Caminadores —niños de entre 12 y 24 meses—.

[...] La maestra brinda espacios para que los niños construyan colectivamente saberes sobre la preparación de las arepas / La voz de los niños es la protagonista a través de las preguntas (...) evidenciándose de forma preponderante en el momento en el que M3 invita a los niños a recordar los ingredientes para la preparación de la arepas / allí rescata los saberes de los niños a partir de las imágenes que dispone / ... (247-250,254-258, ciclo I, M3)

En este sentido, habría que resaltar, de estas reflexiones de M2, en el marco de la intersubjetividad, que: «La maestra brinda espacios para que los niños construyan colectivamente saberes»; «La voz de los niños es la protagonista a través de las preguntas»; «Rescata los saberes de los niños a partir de las imágenes que dispone». Se retoman estas afirmaciones porque, precisamente, hay que enfatizar, desde esta perspectiva, en que es fundamental la interacción con los otros y el papel del adulto como puente en la construcción de la intersubjetividad de los niños en sus primeros años y en la adquisición del lenguaje, como parte inherente de ello. Según Rogoff, citando a Wertsch, «por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad (...) que implica la comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación» (1993, p. 104) Según Trevarthen, citado por la misma autora, hace referencia al «reconocimiento y el control de intenciones cooperativas y pautas de conocimiento conjuntas» (1993, p. 530).

Para Rogoff, la intersubjetividad supone el proceso de tender puentes a los niños a partir de contextos mentales compartidos, entre lo conocido y lo nuevo, dentro del marco de la comunicación. La intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta adquirir informaciones y

actividades nuevas. De esta manera, la comunicación de una experiencia o de una idea debe relacionarse con un tipo de fenómeno ya conocido. Esto se hace mediante la interpretación verbal y no verbal. Aquí, que la profesora parta de los conocimientos previos y busque hacer construcciones colectivas es evidencia de que, sin buscarlo de forma intencional, lo está promoviendo. No obstante, en el segundo ciclo, cuando M3 sí lo realiza de forma intencional, a través de la propuesta de juego, es mucho más contundente su aporte a los niños a nivel oral, como se analizará más adelante.

Por otra parte, en este primer ciclo, M3 reconoce cómo las interacciones con este grupo de niños se basan, muchas veces, no solo en el uso de la palabra, sino en el de los elementos no verbales que acompañan a la oralidad, como los gestos, los movimientos y el carácter simpráxico de su lenguaje, pues aún están en el paso del gesto a la palabra.

[...] Así también / el préstamo de palabra es parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones / palabras / movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos / (...) / por ejemplo / en donde M3 interviene diciendo / ¿Qué más necesitamos? / ¿Qué es esto? / Señalando la imagen de la mantequilla / a continuación se escucha la voz de Joaquín quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla / M3 participa validando la intervención del niño / «¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?» / De repente / una de las niñas dice / «para arepas» / intervención que la maestra recoge y amplía diciendo «Mantequilla para hacer las arepas / ¡muy bien!» / allí la maestra da claridad del uso de la mantequilla en la receta / reconociendo la participación de la niña en torno a la respuesta que otorga / Otro ejemplo (...) en donde la maestra brinda una mezcla individual a los niños / uno de ellos interviene diciendo / «arepa / agua, agua» / M3 participa enunciando / «agua, sí, señor / la arepa lleva agua» / el niño dice / «agua» / y M3 interviene exponiendo / «agua y queso / (...) / y harina / y mantequilla» / allí M3 hace claridades sobre las construcciones que el niño ha hecho de los ingredientes y de la exploración de la mezcla / un niño interviene diciendo / «¡na naaa!» / Quiriendo darle el queso a la maestra con gestos de molestia / la maestra presta atención a su llamado y afirma / «¿señor? / Ya te recibo» / allí / la

maestra recoge el sentir del niño en relación a las sensaciones que produce su exploración/... (Líneas 286-307, ciclo I, M3)

Puesto que el objetivo central de la intersubjetividad es lograr una comprensión mutua, M3, con este tipo de apoyos, propicia una relación comunicativa que permite darle sentido a lo que se enuncia del uno al otro. A partir de ahí, se comparten significados. La profesora «atribuye un significado a las expresiones faciales del niño, a los movimientos de sus manos, a su modo de mirar, y atribuye un significado social a las pautas de comportamiento infantil autónomo» (Rogoff, 1993, p. 108). Es un adulto que, al poner en juego lo que lee e interpreta de lo enunciado por el niño, lo sitúa en un marco de referencia y abre la posibilidad de que este enriquezca el uso del lenguaje oral. Precisamente ese es el sentido del andamiaje más promovido por M3 en su secuencia didáctica: hacer un préstamo de conciencia a través de su palabra a los niños.

En el segundo ciclo, M3, con base en los balances del ciclo anterior, se propone abordar experiencias de juego libre, pues, para la profesora:

[...] el juego es un espacio para el encuentro con el otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace / permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social... (Líneas 483-491, ciclo II, M3)

Efectivamente, las reflexiones de las profesoras dan cuenta de cómo el juego se convierte en otro andamiaje importante que potencia la oralidad y, de manera simultánea, la intersubjetividad. Esto en la medida de las posibilidades de promover los diálogos entre los niños alrededor de algunos conflictos que surgen en esos contextos de juego y de los que M3 se convierte en mediadora. Así, su papel se resignifica, así como su participación en la comunicación.

En ese sentido M3 enuncia «...mis mayores intervenciones fueron en los conflictos / entonces como que ahí [sonríe] cambia también el rol / no es para dar a conocer de pronto algo / sino más de mediadora en el sentido de poder estar interviniendo en aquellos / momentos como tensos que que que se dan entre los niños (...) aportar a la construcción de las:: los formatos verbales a través de los cuales se piden los objetos / se le expresa al otro su inconformidad \ / entre otros (...) entonces siento que yo también estuve ahí jalonando esos / ¡sí! / (...) formatos // en los cuales al otro bueno / bueno / dile por favor:: que le vas a manifestar que estás molesto / dile que no te lastime :: / como mediando en esas maneras y fui [sonríe] como la mediadora nuevamente ahí en ese tipo de interacciones \ (Líneas 39-43,50-55, ciclo II, M3)

A partir de las elaboraciones teóricas en torno a la intersubjetividad, esto que narra M3 sobre la resignificación de su rol se entiende como la posibilidad de trabajar por la comprensión mutua de la situación. El adulto, entonces, en ese proceso de apoyo, se sitúa frecuentemente en la perspectiva del niño, o se fija en los mismos sucesos u objetos a los que atiende el niño o se integra en su actividad, en este caso el juego. Hace comentarios verbales y no verbales sobre el suceso u objeto que al niño le interesa o está en conflicto, como le ocurre a M3. Pero, también, retoma para aportar con expansiones semánticas y dando contexto y estructura narrativa a los relatos de viaje a los que algunos niños la integraron en la dinámica de participar, bajo una perspectiva simétrica, en sus juegos. Así,

promueve diferentes usos de la lengua oral. Logra fomentar diálogos, explicaciones, relatos y reflexiones sobre algunas situaciones de agresión. Al respecto, para M2, en la segunda secuencia didáctica:

...M3 hace uso durante toda la experiencia del préstamo de su palabra con el grupo en la oportunidad de acompañar los procesos de construcción de límites de los niños (...) prestando su palabra para hacer conciencia de la importancia del cuidado por el otro / y de asumir la palabra como una vía que permite a los niños establecer límites con los demás y consigo mismo / entonces cité / / varios ejemplos / uno es / la maestra / Amelia dice dile ¡no! / la lastimas / escucha / escucha lo que te está diciendo Amelia / no más / refiriéndose a Thomas / Amelia dice ayayay / la maestra dice / Thomas va escuchar lo que dice Amelia / ven que Amelia te quiere decir una cosa Thomas / Amelia, habla con Thomas... / No me pellizques Thomas porque no es la manera / [la maestra comenta ampliando oralmente] todo el tiempo como con la acción acompañada de la palabra / [retoma la lectura del análisis] y Amelia te está diciendo que la estás lastimando / ¡eso no se hace!... (Líneas 266-267, 271-282, ciclo II, M3)

Este escenario de diálogo, que propicia M3, además, favorece la intersubjetividad entre iguales. Compartir la toma de decisiones es considerado por Rogoff (1993) un factor importante de una interacción social eficaz y, en este grupo, es importante, porque ya tienen una intersubjetividad secundaria, es decir, ya están en capacidad de compartir un significado a través del manejo de lenguaje formal y de referirse a una experiencia relacionada con objetos y acontecimientos ajenos y ausentes. El niño ahora hace uso de su lengua para hacer comentarios relacionados con la actividad conjunta apoyándose en los gestos en lo paralingüístico. Puede llevar a cabo acciones orientadas a una meta.

En estos primeros años prevalece el gesto sobre la palabra. Es importante aclarar que, de acuerdo con el proceso de configuración de la intersubjetividad, esta se instaura, en

primer lugar, entre el niño y el adulto; y luego con sus pares. El adulto es el primer referente para comprender lo que hay y qué pasa a su alrededor, es quien le permite sumergirse en el mundo y a través de este se empieza enriquecer la construcción del lenguaje. De ahí que M3, como parte de sus reflexiones, plantee

[...] y que el juego lo permite como traer a colación / [ehh] se:: nota los procesos de alteridad que ya manejan / el reconocimiento [ehh] con relación al lugar que ocupan para desde allí entablar relaciones / entonces como ya se reconocen / como ya se dan un lugar / como ya se interpelan / y hacen esa mediación de / del uno al otro...- (...) para ellos es bastante complejo el / el ver al otro como un par / el compartir / el entablar un juego conjunto /... (Líneas 132/139, ciclo II, M3)

M1 lo ratifica en sus reflexiones:

[...] concentración de manera que esto genere conflicto / solo en los momentos de conflictuación por los comportamientos agresivos que vimos / la interacción es uno a uno con la maestra fundamentalmente / entre ellos poco interactúan / M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho... (Líneas 506-509, ciclo II, M3)

En ese sentido, la propuesta de juego estimula que pasen al reconocimiento de un otro como un par, un igual y, al interactuar entre sí, tendrán un mayor reconocimiento de sí mismos y llevar a cabo intercambios. Establecerán puntos de vista o posturas frente a situaciones que se presenten. En el cierre del segundo ciclo, M3 expresa,

[...] se puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace / permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del otro

/ reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social / ...

(Líneas 481-491, ciclo II, M3)

Finalmente, en el tercer ciclo, a diferencia de otras categorías, se aborda la intersubjetividad sin mayor profundidad. Las reflexiones solo presentan afirmaciones sin argumentos de apoyo.

Con respecto a la secuencia didáctica que se configura, para este tercer ciclo, se destaca el trabajo de lectura colectiva que se promueve con los niños al buscar validar al otro a través del lenguaje y al reconocer un lugar y su participación. En este marco, la palabra tiene una alta implicación en el papel que cumple el adulto, ya que en los primeros años él dispone las situaciones y las interacciones orales para establecer una atención conjunta que le permita al niño situarse en un momento específico, en un aquí y en un ahora: «las bases para que se establezca la intersubjetividad pueden resultar de la maduración atencional y las destrezas que permiten una acción más hábil, también de la sensibilidad del adulto a la hora de estructurar su contribución dentro de la corriente de situaciones en las que sea más fácil adecuar la atención y la comprensión del niño» (Rogoff, 1993, p. 116).

Por otra parte, con respecto a la resolución de conflictos y al papel del profesor, no hay elaboraciones profundas en este tercer ciclo. Solo se registran dos afirmaciones de M2 con respecto a la importancia del cuidado del otro en la configuración del principio de alteridad.

[...] la oralidad de la maestra fue utilizada en una situación de conflicto donde una niña / muerde a otra /por lo que la maestra hace uso del préstamo de conciencia para construir el principio de alteridad \ / en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él / / (...) promoviendo preguntas por

el por qué / para hacer conciencia del cuidado por los otros \ (Líneas 175-177, 199-201, ciclo III, M3)

[...] el préstamo de conciencia de la maestra es utilizado en una situación:: de conflicto / donde una niña muerde a otra / de esta manera la maestra pregunta / ¿Por qué la mordiste Abril? / ya hablamos que para eso no son los dientes / negando con su dedo / [ayayay] / mira / ¡la lastimaste! / ¿para qué son los dientes? / rescatando el gesto de un niño / ¡para comer! / haciendo sonidos con su boca / [mmmm] / y haciendo claridad de la acción / ¡para comer y no para lastimar a los amigos! \ / mirando a Abril / en momentos posteriores la niña sigue llorando:: / la maestra le dice / ya:: / cálmate / ¡yo sé que te dolió! / hay que decirle a la amiga que / ¡no! / negando con su dedo y mirando a Abril / ahí la maestra usa el préstamo de conciencia para construir el principio de alteridad en la oportunidad de reconocer al otro // y cuidar de él // [ehhh] ... (Líneas 211-219, ciclo III, M3)

Desde este punto de vista, cabe rescatar la alteridad como una construcción potente en la adquisición paulatina de la oralidad. Pensar en el lugar del otro con respecto al accionar propio conlleva a la necesidad de construir conciencia frente al cuidado de quien acompaña, a reconocerlo como un sujeto importante, que aporta a su configuración en la sociedad y lo sitúa como un interlocutor activo. Esto permite resignificar el vínculo a partir de la dimensión discursiva dialógica.

Finalmente, en este ciclo, un punto común de las profesoras en sus reflexiones es la incidencia de objetos y la organización del espacio del aula en la comunicación. Específicamente, se refieren al sentido de la escucha y a aspectos que, desde la perspectiva no verbal, aluden a los factores del entorno, como los denominan Casalmiglia y Tusón (2015). En este caso específico, tiene que ver con:

M3 inicia su reflexión aclarando que organiza a los niños en círculo para dar inicio a la actividad que en esta secuencia didáctica correspondía a la lectura de un cuento «... que en primer momento / se establece como organización por medio de la cual todos pueden ver / y sobre todo escuchar / de

aquello que se va a abordar en la experiencia / que si bien se / pues / como que se fracturó dicha estructura / luego posibilitó que se diera un espacio de escucha y respeto por la palabra del otro / entonces / [comenta] ahí la disposición de los niños fue:: intencional / en el sentido:: / de que todos pudieran / [ehhh] / primero pues observar / y segundo / pues / escucharse unos a otros (...)» Esta disposición de los niños y del espacio bajo esta intencionalidad que M3 enuncia, también es reconocida por M2 al identificar en sus reflexiones que M3 «...utiliza un tapete redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha / (...)» y por M1 cuando plantea que M3 busca «... / aportar a la construcción de la escucha como elemento importante de la oralidad / se aborda con la disposición de los niños en el tapete / las orientaciones en ubicarse y dejar ver a los compañeros...» (Líneas 23-28, 226-228, 260-262, ciclo III, M3)

La responsabilidad por el otro supone la construcción de la intersubjetividad, pues constituye la construcción de conciencia frente al reconocimiento de un colectivo que le acompaña en la vida. Para el caso de esta investigación, esta responsabilidad se asume como parte de la conciencia que los niños, progresivamente, adquieren en torno a las prácticas de cuidado con el otro, a la posibilidad de escuchar y de validar sus intervenciones y de asumir sus interacciones desde una dinámica de reconocimiento bidireccional. Por tanto, la mediación de la profesora no llega a ser una imposición para los niños, sino un ejercicio reflexivo que los movilice a pensar en lo que siente el otro con respecto a las acciones y actitudes propias, ubicándolos en otros lugares que, paulatinamente, los lleven a ser conscientes de las implicaciones de sus acciones en relación con los demás.

Categoría «Aprendizajes»: M3.

Tabla 29

De comparación cronológica: M3. Categoría «Aprendizajes»

Tabla de comparación cronológica / M3	
CICLOS	Categoría: Aprendizajes
Ciclo I	<p>Para esta categoría de aprendizajes, se registra, en la transcripción, la autoevaluación de M3. Es una descripción sobre su toma de decisiones y los aprendizajes que surgen de ello al estructurar la primera secuencia didáctica y se cierra con el balance que hacen las dos profesoras sobre el componente cognitivo, y las implicaciones y la pertinencia de dos de los andamiajes: el préstamo de palabra por parte de la profesora a los niños y del uso de la pregunta.</p> <p>Finalmente, en el balance del ciclo I, las dos profesoras plantean aprendizajes en relación con el componente cognitivo que se aborda a través de la oralidad.</p> <p>139 Es significativo reconocer que el analizar las secuencias didácticas / nos permitió 139 identificar cómo cada grupo de niños por sus características en relación con el 139 lenguaje y la cognición / llevan a estructurar apuestas en las que si bien se 139 promueven los tres niveles de representación / es uno de ellos el que prima por 139 encima de los otros dos / es así como en la interacción con los caminadores y 139 aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo / de la representación 139 enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la 139 maestra de manera permanente / en tanto solo hasta ahora inician la enunciación 139 de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico / par</p> <p>Así mismo, retoman, para las reflexiones del ciclo, las implicaciones del préstamo de la palabra para una maestra que trabaja con niños menores de tres años y que inician el uso de la oralidad.</p> <p>383. de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico / para 384. la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las 385. expansiones semánticas que realiza a través de ella / es la maestra quien a través de 386. su palabra potencia el razonamiento lógico / la proyección / la predicción y 387. obviamente la imaginación / por eso / las acciones que se estructuran deben estar 388. dirigidas a trabajar sobre las preguntas por / ¿Qué es eso? / (...) / en la medida que 389. será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación 390. de materiales / inicie la inmersión en el contexto argumentativo y explicativo / en 391. estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas/ 392. descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia / fundamental la 393. combinación del tipo de preguntas / abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar 394. los significados / a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos / los 395. conflictos sociocognitivos/</p>

Ciclo II	<p>Los aprendizajes que, explícitamente, enuncia M3 en sus reflexiones, durante este segundo ciclo, se recogen en cinco puntos:</p> <p>Aprendizajes en términos de reconocer la relación entre el juego y el diálogo al considerar al juego como un espacio dialógico y lo que ello implica para alcanzar el propósito de promover el uso de la oralidad por parte de los niños de su grupo de Caminadores.</p> <p>473) relación al juego y el préstamo de la palabra / las cuales están referidas a reconocer el juego como 474) un espacio dialógico / lo puse así [sonríe] es ver en el juego un escenario altamente socializador / 475) en donde se gestan relaciones y se entretejen vínculos entre los sujetos que convergen en un 476) espacio en particular / Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la 477) comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a lo niño y las niñas 478) reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y 479) comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que 480) va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación 481) meramente de palabra o la realización de acciones vacías / Es ver que a través de los 482) intercambios comunicativos que se gestan entre los niños y de estos con la maestra / se da 483) sentido a lo que se hace o dice / identificando el juego es un espacio para el encuentro con el 484) otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber 485) propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se 486) puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio 487) comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace / 488) permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las 489) cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de 490) distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del 491) otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social</p> <p>Sus reflexiones también resaltan cómo, para M3, es importante el lugar que ocupa el maestro en esa intención de promover el uso de la oralidad en niños de primera infancia, pues considera que el maestro es un referente importante en el desarrollo oral de los niños, así como las implicaciones de promover secuencias didácticas que, intencionalmente, tengan claro este propósito. De esta manera, sus reflexiones están centradas en reconocer el sentido del préstamo de la palabra del maestro</p> <p>502) primera infancia / de ahí / que el préstamo de la palabra sea un andamiaje / que posibilite la 503) entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido 504) el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se 505) parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la 506) estructura y el uso de la palabra en contextos variados y diferentes / que permiten comprender 507) que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico / 508) finalmente se puede reconocer que a lo largo del ejercicio investigativo se ha hecho notorio la 509) relevancia y el lugar que ocupa el maestro / resaltando que es desde su intencionalidad y acción 510) consciente que genera procesos pedagógicos significativos [ehhh] [problemas de voz / volumen] / 511) [sonríe] los cuales le permiten a los niños y las niña reconocerse / posicionarse y enriquecer las 512) construcciones que vienen haciendo del mundo y de sí mismos / hice unas conclusiones pero</p> <p>La importancia de impactar en la familia, en la búsqueda por este propósito de apoyar a los niños en el uso de la oralidad, ya que, para M3,</p> <p>560) cabe resaltar que este proceso me ha llevado a pensar en impactar a la familia / como 561) núcleo central y vital del desarrollo de los niños y las niñas / de esta manera se ha venido 562) haciendo una apuesta por trabajar con los padres / donde se quiere que estos tengan una 563) mayor conciencia de este proceso / y del papel tan vital que cumplen en el desarrollo de 564) la oralidad / la cual le permita a los niños y las niñas relacionarse con el mundo / 565) construyendo la referenciación / y estableciendo una comunicación permanente con el 566) mismo / por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso</p>
----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Aprendizajes en relación con su quehacer docente, con su desarrollo profesional y personal en términos de transformación y crecimiento:</p> <p>542) M3 -- Hace un año emprendíamos un proceso que traía consigo nuevos retos para 543) nosotras como maestras en ejercicio / el cual y de manera personal asumí con gran 544) entereza y disposición / pero así mismo con una incertidumbre muy alta / donde rondaba 545) permanentemente la angustia de verme expuesta / y el miedo por no saber qué 546) encontraría en este transitar / en definitiva era una experiencia / que a simple vista 547) develaría mi ser maestro / esa piel con la cual nos vamos revistiendo a través de nuestro 548) paso por la universidad / y se configura aún más al ponerla en juego en un escenario real 549) [La escuela]I pero que en esta ocasión / se hacía necesario / el poder despojarnos de ella 550) para mirar / la esencia de lo que somos / de eso que ponemos en juego con los niños y 551) las niñas / siendo la oportunidad perfecta para vernos con otros ojos y reconocer que 552) hacemos realmente en el aula / hoy haciendo una mirada retrospectiva del proceso / y de 553) lo que ha sido mi paso por el / puedo decir que a través de las grabaciones / reflexiones y 554) retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi 555) quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas 556) alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con 557) la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente 558) de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que 559) quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores / pero eso no ha sido lo único</p> <p>573) importantes / fue mi crecimiento personal / ya que a través de todo este proceso han 574) salido a flote las fortalezas / y cosas por mejorar que tengo / mis angustias y miedos / 575) conllevando a verme tal cual como soy / comprendiendo cuál ha sido mi constitución 576) como sujeto / para así ser consciente de las prácticas que realizo o replico muchas veces 577) / pero que he ido transformándolas de manera constante / así mismo ver en mis 578) compañeras / a aquellos pares que me permiten crecer / me dan la posibilidad de 579) confrontarme y entablar a través del diálogo / relaciones cercanas que me dan la 580) posibilidad de ir / enriqueciendo mi ser y mi quehacer profesional /</p>
Ciclo III	<p>En los encuentros semanales de reflexión compartida, que se retoman para dar cuenta de la tercera secuencia didáctica, desarrollada por M3, en el tercer ciclo se encontraron, básicamente, reflexiones globales que abarcan los tres ciclos de la experiencia investigativa con las profesoras y desde allí se enuncian los aprendizajes específicos que surgen de la tercera secuencia didáctica desarrollada por M3.</p> <p>Aprendizajes específicos que emergen de la tercera secuencia didáctica</p> <p>42. en el tercer y último momento / tendríamos que poner en juego las 43. construcciones que se han hecho a lo largo del proceso / punto en el cual / cada una de las 44. secuencias didácticas propuestas debían reflejar aquellos aprendizajes / develar los cambios que 45. se han dado en las formas como ahora concebíamos a los niños / quienes han pasado a 46. reconocerse como sujetos capaces / cognoscentes / protagonistas de su propio desarrollo y 47. portadores de un lenguaje que se construye y enriquece en la relación que establece con quienes 48. tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que 49. tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso 50. final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno 51. de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones / 52. cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso 53. de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así 54. su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que 55. han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de 56. desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / a partir de todo</p>

M2, por su parte, ratifica los aprendizajes que socializa en los encuentros M3 y aclara que estos surgen tanto del proceso vivido a través de la investigación como de las experiencias en sí mismas. Valora los aprendizajes en relación con la resignificación de la perspectiva de oralidad así como la valoración del rol del maestro.

Análisis de la categoría «Aprendizajes»: M3.

La categoría de «aprendizajes» tiene que ver con el balance de los procesos vividos, a lo largo de tres ciclos, por las profesoras. Esto durante el año en que se llevó a cabo el estudio. Se identifica, a partir de los datos, que hay tan solo un aprendizaje que se presenta en los tres ciclos y que hay aprendizajes puntuales por cada ciclo.

Aprendizaje común a los tres ciclos.

El papel del profesor, al promover la oralidad en la primera infancia, es el aprendizaje que está presente en los tres ciclos, con diferencias en las reflexiones acerca de este en cada uno, y de acuerdo con las experiencias. En ese sentido:

- En el *primer ciclo*, las reflexiones giran en torno al componente cognitivo. De qué manera sus enunciados son referentes para los niños que, en esta nivel de desarrollo, se apoyan aún en su cuerpo, en el movimiento, en el gesto, para comunicarse y configurar el mundo e inician el uso de la lengua oral. Así, la interacción con la profesora exige más de ella, del préstamo de su palabra a partir de las preguntas que plantea, de las expansiones semánticas que propone para generar conflictos sociocognitivos (Mugny y Pérez, 1988) y para fomentar procesos de razonamiento lógico, de predicción y de imaginación que potencien el desarrollo con miras a la construcción o a la ampliación de la referencia a partir de los géneros discursivos que las profesoras reconocen que usan más los niños: el descriptivo y el narrativo.

[...] para la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las expansiones semánticas que realiza a través de ella / es la maestra quien a través de su palabra potencia el razonamiento lógico / la proyección / la predicción y obviamente la imaginación / por eso / las acciones que se estructuran deben estar dirigidas a trabajar sobre las preguntas por / Qué es eso / (...) / en la medida que será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación de materiales / inicie la inmersión en el contexto argumentativo y explicativo... (Líneas 383-390) y sobre la pertinencia en el uso que hace el maestro del pregunta «...fundamental la combinación del tipo de preguntas / abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar los significados / a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos / los conflictos sociocognitivos /...» (Líneas 392-395) y con respecto a la caracterización del grupo de niños «...en estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas / descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia...» (Líneas 390-392, ciclo I, M3)

- En el *segundo ciclo*, M3 considera que el profesor es un referente importante en el desarrollo oral de los niños, así como las implicaciones de promover secuencias didácticas que, intencionalmente, tengan claro este propósito. De esta manera, sus reflexiones se centran en reconocer el sentido del préstamo de la palabra del profesor:

[...] una forma de ayuda / que posibilite la entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la estructura y el uso del enunciado en contextos variados y diferentes / que permiten comprender que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico / (...) es notoria entonces la relevancia y el lugar que ocupa el maestro / resaltando que es desde su intencionalidad y acción consciente que genera procesos pedagógicos significativos (...) los

cuales le permiten a los niños y las niña reconocerse / posicionarse y enriquecer las construcciones que vienen haciendo del mundo y de sí mismos... (Líneas 502-512, ciclo II, M3)

- En el *tercer ciclo*, si bien las reflexiones de M3 retoman el rol del profesor a partir de las implicaciones que tiene como referente discursivo y son similares a las del segundo ciclo, M3 hace énfasis en el conocimiento que el profesor debe tener para asumir los acompañamientos con cualquier grupo de niños. Se debe tener en cuenta que no son iguales en el uso de la lengua oral, que es necesario reconocerlos y caracterizarlos oralmente para poder realizar propuestas pedagógicas asertivas que involucren tanto los componentes verbales, como los no verbales que acompañan la oralidad y lo que es fundamental en cada nivel de desarrollo de los niños, en este caso, el movimiento. Como consecuencia de este aprendizaje, hay otro que se enfoca en reconocer la pertinencia del uso de la pregunta (abierta-cerrada), ya que dependerá de las características comunicativas del grupo de niños y la intencionalidad comunicativa del profesor.

[...] tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones / cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de que han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / a partir de todo... (Líneas 675-683, ciclo III, M3)

Es evidente, por el análisis longitudinal, que hay cambios en la forma de asumir de M3 lo que implica el rol de acompañamiento a los usos orales de niños en la primera infancia. Son cambios cualitativos que, en principio y desde una perspectiva reduccionista del rol, podrían dar la idea de que el profesor, con este préstamo de su palabra, reemplaza los enunciados de los niños con los suyos y limita sus posibilidades de producción. Sin embargo, M3, con sus reflexiones, aclara al respecto que:

[...] el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la estructura y el uso del enunciado en contextos variados y diferentes / que permiten comprender que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico, además, porque a través de esta interacción los niños aprenden sobre la reciprocidad de la comunicación, del funcionamiento de la interacción social dado que «el niño entra en la cultura dominante a través de la interacción comunicativa con otro usuario más avanzado del lenguaje. El andamiaje que se realiza con simpatía y empatía, es decir, escuchando y respondiendo a los intentos infantiles de usar el lenguaje (...) resultan ingredientes necesarios para el desarrollo del lenguaje». (Bruner, citado por Garton, 1994, p. 58)

Los aprendizajes particulares por ciclo.

- En el primer ciclo, hay un énfasis en los aprendizajes sobre la relación lenguaje y cognición:

[...] Es significativo reconocer que el analizar las secuencias didácticas / nos permitió identificar cómo cada grupo de niños por sus características en relación con el lenguaje y la cognición / llevan a estructurar apuestas en las que si bien se promueven los tres niveles de representación / es uno de ellos el que prima por encima de los otros dos / es así como en la interacción con los Caminadores y Aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo / de la representación enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de

la maestra de manera permanente / en tanto solo hasta ahora inician la enunciación de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico / ... (Líneas 375-383, ciclo I, M3)

- En el segundo ciclo, los aprendizajes giran en torno a la relación juego-lenguaje, al impacto en la familia de los niños en la búsqueda de apoyarlos en el uso de la oralidad y a la relación con su quehacer docente, y con su desarrollo profesional y personal en términos de transformación.

Con respecto a la relación **juego-lenguaje**, M3 presenta aprendizajes en términos de reconocer la relación entre el juego y el diálogo al considerar al juego como un espacio dialógico y lo que ello implica al alcanzar el propósito de promover el uso de la oralidad en los niños de su grupo de Caminadores.

En este sentido, M3 vincula el juego como posibilidad dialógica y como promotor de la intersubjetividad. Es la primera y única vez que M3 aborda, de forma conjunta, componentes centrales para esta investigación. Resalta la función comunicativa del lenguaje que, en el primer ciclo, queda invisibilizada por el énfasis que M3 da al componente cognitivo, como lo reconoce en el balance de ese ciclo. Cabe destacar que M3 realiza búsquedas en este sentido de forma autónoma y aporta a las reflexiones colectivas del equipo, como lo reconoce M2. De esta manera dando piso con argumentos a la secuencia didáctica que desarrolla en este ciclo y se convierte en un referente para sus pares:

[...] es ver en el juego un escenario altamente socializador / en donde se gestan relaciones y se entretajan vínculos entre los sujetos que convergen en un espacio en particular / Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a los niños y las niñas reconocer la

situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación meramente de palabra o la realización de acciones vacías / Es ver que a través de los intercambios comunicativos que se gestan entre los niños y de estos con la maestra / se da sentido a lo que se hace o dice / identificando el juego como un espacio para el encuentro con el otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace / permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social... (Líneas 474-492, ciclo II, M3)

Con respecto al **impacto en la familia** de los niños en la búsqueda de apoyarlos en el uso de la oralidad, los datos no presentan mayores desarrollos, ni hay reflexiones que aporten de parte de los pares.

[...] este proceso me ha llevado a pensar en impactar a la familia / como núcleo central y vital del desarrollo de los niños y las niñas / de esta manera se ha venido haciendo una apuesta por trabajar con los padres / donde se quiere que estos tengan una mayor conciencia de este proceso / y del papel tan vital que cumplen en el desarrollo de la oralidad / la cual le permita a los niños y las niñas relacionarse con el mundo / construyendo la referenciación / y estableciendo una comunicación permanente con él mismo... (Líneas 560-566, ciclo II, M3)

En la relación con **su quehacer docente, con su desarrollo profesional y personal, en términos de transformación**, M3 da mayor importancia al lugar de los pares en la transformación y en el crecimiento profesional. Retoma el principio interaccionista de aprender de y con otros. En este aprendizaje, se recogen reflexiones que surgen de la participación de M3 en la propuesta de mentoría que se desarrolla, con el aval de la licenciatura, en la EMUPN y a la que se vincula de forma voluntaria y con el propósito de hacer investigación en el aula.

Los planteamientos de M3 en relación con este punto ponen en un lugar importante el aprendizaje que se promueve para la transformación de su práctica docente a partir de la reflexión en y sobre esta.

[...] a través de las grabaciones / reflexiones y retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores (...) por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso de formación / (...) por último y una de las cosas más importantes / fue mi crecimiento personal / ya que a través de todo este proceso han salido a flote las fortalezas / y cosas por mejorar que tengo / mis angustias y miedos / conllevando a verme tal cual como soy / comprendiendo cuál ha sido mi constitución como sujeto / para así ser consciente de las prácticas que realizo o replico muchas veces / pero que he ido transformándolas de manera constante... (Líneas 533-559, 572/573, 572-576, ciclo II, M3)

M3 hace presente, a partir de sus reflexiones, a lo largo de los tres ciclos, el planteamiento que se reconoce que una práctica reflexiva es aquella que «supone

una postura, una forma de identidad o un *habitus*» (Perrenoud, 2004, p. 13). Es aquello que constituye la manera de renovar cada día la forma de ser, de estar y de hacer en el aula, de tener una mirada retrospectiva de la acción pedagógica que se lleva a cabo con los niños. A partir de esta, se puede volver sobre lo hecho con el fin de enriquecer lo que se quiere realizar a futuro. Por otra parte, prima, durante todo el proceso, la reflexión sobre la acción que se enmarca en poder volver sobre lo que se realiza, de una forma racional y consciente de lo que se lleva a cabo: «se toma la acción como objeto de reflexión (...) donde solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido» (Perrenoud, 2004, p. 31). De esta manera, se hace de la práctica del docente, un campo que se debe analizar y transformar, sistemáticamente, en pro de los procesos educativos. En este caso, para favorecer una actividad dialógica ligada al encuentro con el otro, a la expresión de la afectividad, al ejercicio del pensamiento en el que la oralidad tiene un lugar central en la configuración de identidad.

- Finalmente, en el tercer ciclo, los aprendizajes se relacionan con develar los cambios —en las perspectivas de infancia— de sujetos incapaces o carentes a sujetos interlocutores, capaces, cognoscentes, protagonistas de su propio desarrollo y portadores de un lenguaje que se construye y enriquece en la relación que establece con quienes tienen mayor bagaje en este campo. Sobre el rol del profesor, como referente importante en dicha construcción y sobre los andamiajes que contribuyen a la oralidad, se aprendió a partir del cambio de grupo de niños, específicamente en relación con la pregunta

[...] a hacer intervalos entre cerradas y abiertas, ya que así su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que han empezado a enunciar /

entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer. (ciclo III, M3)

Categoría «Competencias personales»: M3.

Tabla 30

De comparación cronológica: M3. Categoría «Competencias personales»

Tabla de comparación cronológica / M3

360

CICLOS	<p align="center">Categoría: Competencias personales Subcategorías: dificultades, tensiones y cuestionamientos (retos, miedos, necesidades de saber)</p>
Ciclo I	<p>M3 inicia el primer ciclo en el encuentro semanal de reflexión compartida expresando sus necesidades de saber e inquietudes frente al interés por reconocer lo que hace con los niños para promover el uso de la oralidad, en ese sentido, manifiesta</p> <p>139 M3 / Cómo potenciar los procesos de oralidad con niños que ya estructuran frases / Reconocer las estrategias que se utilizan se promueven y no se sabe qué se hacen / Sobre el escuchar / dado que su oralidad aún no es clara porque no pronuncian muchas palabras / ¿Qué hacer con la pregunta? / No sé si lo estoy haciendo bien cuando pregunto ¿Qué me dijiste? / ¿Cómo potencio mi discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? / Desde mi rol no lo potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños / ¿Cómo sería ese proceso? / ¿y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? / ¿Qué tipo de preguntas estamos realizando? / ¿qué buscan las preguntas que hacemos a los niños? / con respecto al lenguaje corporal entre maestra y niños / ¿qué tipo de interacción se promueve y a través de qué lenguaje? /</p> <p>Posteriormente, en los otros encuentros en los que se registran las reflexiones sobre el desarrollo de la primera secuencia didáctica, esta categoría se presenta a través de los aportes que hace M2 a M3 sobre los aspectos por revisar, así como las sugerencias a estas mismas situaciones y la respuesta de M3 a dicha retroalimentación.</p> <p>Al respecto, M2 plantea, en primer lugar, lo que identifica como tensión a revisar en el desarrollo de la primera secuencia didáctica y luego lo que habría podido hacer M3 en cada una de esas situaciones aportando soluciones.</p> <p>Hace referencia a tres aspectos a revisar, el primero en relación con la pertinencia del uso del préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora al niño para ampliar y enriquecer el referente o promover la participación oral de estos en la construcción de la significación:</p> <p>315.hacen de la mezcla / es importante rescatar el minuto 4:51 / como un momento que tal vez 316.habría sido pertinente aprovechar en el uso del préstamo de la palabra intencionado por 317.parte de M3 / así / en esta situación María Luna come un poco de queso / percatándose 318.M3 de esto / responde / «¡ay! / esperen esperen» / retirando el plato y / diciendo / 319.«espérenme un momento / ya comemos queso» / esta tal vez habría sido una ocasión para 320.rescatar el gusto de María Luna por el queso y suscitar diálogos que nacen de la 321.exploración genuina y espontánea de los niños por el material / Otro momento a resaltar</p> <p>Con respecto a que quita la posibilidad al niño de expresar sus propias elaboraciones, hipótesis frente a una situación problema que surge para ser resuelta en colectivo:</p> <p>321.exploración genuina y espontánea de los niños por el material / Otro momento a resaltar 322.como parte de sugerencia / se encuentra evidenciado en el Min o:56 / en donde M3 323.expone la pérdida de la harina / M3 expone el problema acompañando la palabra con 324.gestos y movimientos que indican preocupación e inmediatamente recuerda a los niños 325.la solución que dieron moliendo el maíz / allí habría sido interesante preguntar a los 326.niños qué solución dieron al problema / recordando de forma colectiva y dando paso a la 327.acción de moler el maíz desde las construcciones que los niños hicieron en experiencias 328.anteriores / En el minuto 5:30 / en el momento en el que M3 permite que los niños</p> <p>Para promover usos del lenguaje, como explicaciones o diálogos, o para ampliar la expresión de emociones:</p> <p>328.anteriores / En el minuto 5:30 / en el momento en el que M3 permite que los niños 329.mezclen los ingredientes / llega el turno de Sarita / a quien la maestra le pregunta / ¿Sarita 330.nos va a ayudar? / Ayudando a meter su manito en la mezcla / Sara la quita haciendo 331.gestos de incomodidad / al parecer por las sensaciones que le suscitó explorar la mezcla/ 332.M3 dice / «¿no?» / y continúa posibilitando la mezcla a otro niño / allí el préstamo de 333.palabra habría sido vital para rescatar el gesto de desagrado de Sarita / ampliando</p>

334. respuestas que pudiera darle y recogiendo su sentir en torno a la exploración que está
 335. realizando / En relación a la exploración que hace Sarita de la mezcla / se presenta otra
 336. situación similar en el minuto 9:01 / en donde Sara da algunos gritos mostrando su mano
 337. con desagrado a la maestra / quien responde / «¿señora?» / desde allí nuevamente / el
 338. préstamo de palabra habría sido pertinente en ampliaciones en torno a la reacción de
 339. Sarita con respecto a la exploración de la mezcla / Para el minuto 12:25 / ocurre otra

A estas observaciones de M2, en el marco de la reflexión, M3 responde:

En relación con las dudas iniciales del primer encuentro es la reflexión introspectiva de M3 la que da cuenta de cómo se visualiza con respecto a cómo la visualiza su par y por ello plantea

Por otra parte, M3 también hace referencia a cómo fue el proceso de toma de decisiones para definir lo que abordaría con los niños en la búsqueda por lograr el propósito de promover el uso de la oralidad con su grupo de Caminadores

358. **M3** / Es sorprendente la capacidad de leer las situaciones de parte de M2 / Quedaron en el
 359. aire muchas más cosas a nivel oral / Ejemplo / Sarita con su gesto de desagrado / es total /
 360. y Yo no le pregunto / sino actúo por la premura de llevar todo a cabo / olvido ciertas
 361. cosas esenciales / los aportes de M2 son muy pertinentes / sobre todo en relación con el
 362. préstamo de palabra / Me siento reconocida porque sí se está potenciado / sí logra verse
 363. cómo se trabaja / La idea es volver sobre eso como un concepto que es algo potente en el
 364. desarrollo de los niños en estas edades / Por mi parte / puedo decir que me veo muy
 365. distinta / a diferencia de M2, me veo muy rígida / No sé si también sea por el grupo que
 366. demandan ciertas cosas / Muy interesante / los niños a través de su palabra expresan lo
 367. que sientes y pasa en ese momento y yo pensaba en el principio de buscar cuál sería el
 368. pretexto para hacer la intervención / en un principio el interés era hacer la receta y no
 369. sabía si trabajar sobre ese formato permitiría potenciar esos procesos en los niños / me
 370. limitaba a pensar que ellos no podrían ser capaces de hacerlo y si fue posible / fue una
 371. experiencia en la que estuvo permanentemente la palabra y ahí reestructuró lo que pensé
 372. inicialmente que no estaba tan equivocada sino más tener mayores claridades de cómo
 373. potencie y qué potencia sin negarles la posibilidad de potenciarles la oralidad a través de
 374. ella/

Ya finalizando el primer ciclo, las profesoras, en el balance, reconocen cuestionamientos en relación con el componente pedagógico, es decir, referidos a su rol e identificados a partir del análisis de las secuencias didáctica identificando que hay un desequilibrio con respecto al abordaje pedagógico de las funciones del lenguaje, al sentido de las planeaciones y en una necesidad por reconocer en ellas los elementos no verbales que acompañan la oralidad para potenciarlos en beneficio de los niños.

398. las secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del
 399. lenguaje por encima de la función comunicativa / a lo cual habría que prestar mayor
 400. atención en las planeaciones futuras/sobre los dispositivos de planeación / hay que
 401. revisar en qué medida aportan a la estructuración y desarrollo de las acciones / cuál
 402. es su sentido / en qué medida se convierten en un instrumento que favorezca la
 403. reflexión pedagógica y ayuden a plantear retos a nivel didáctico / a proyectar y
 404. flexibilizar las intervenciones / y finalmente / la maestra como puede reconocer y
 405. aprovechar sus estrategias paralingüísticas / kinésicas /para potenciar todo lo
 406. dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo / su palabra / sus
 407. movimientos / sus silencios / sus pausas para revisarlos o potenciarlos /

Ciclo II

En estos encuentros, que retoman las reflexiones sobre el desarrollo de la segunda secuencia didáctica de M3, no se presentan, de forma explícita, dificultades como tal por parte de ningún integrante del equipo. No obstante, M3 sí enuncia algunas tensiones. Una de ellas fue el hecho de volver a verse en video, el verse expuesta, hecho que desde el inicio del proceso generó en ella ansiedad, además porque se dio cambio de año escolar y el grupo era otro cuando nuevamente se retoman estas reflexiones. Así, las profesoras llegan de las vacaciones para abordar otros procesos. De ahí que para M3

fuese una tensión evidente en su reflexión

- 492) M3 -- como volver otra vez a mirar el video [en otro espacio se escucha el llanto de un niño] / después de
 493) un proceso \ de haber culminado / pues todo lo lo realizado, con con el grupo también a a lo largo del
 494) año, pues era bastante confrontante <...>[vuelve a escucharse el llanto de un niño] siento que<...> que
 495) fue bastante sorprendente también el volver a verme y el volver a ver a los niños / [ehh] porque pues
 496) desde allí también pude evidenciar nuevas construcciones que que en ese momento pues el video
 497) permitió // como denotar y en esa medida pues también fue muy grato volver a // como a tener la

Surge una necesidad, en M3, de explorar y conocer otra forma de trabajar la secuencia didáctica centrada totalmente en el juego para lograr el mismo propósito de promover el uso de la oralidad en los niños

- 9) ha sido o fue un momento en el cual / pensé y quise como direccionar las apuestas que venimos
 10) haciendo en cuanto al juego porque quería ver cómo ese escenario también / posibilitaba y de qué
 11) manera la oralidad no // y // pues bueno, ahí a lo largo [sonríe] de la experiencia se ve un poco / y sí //
 12) creo que es una experiencia que le permite a uno / pues mirar otras maneras tanto de la apuesta del
 13) maestro / de la apuesta del escenario y pues de la / relación que se empieza a tejer con los niños

- 425) M3 – Bueno / [ehhh] / la pregunta que hice en ese momento fue <...> eh Como se
 426) da el préstamo de la palabra por parte de las maestras:: de la escuela maternal con niños menores
 427) de dos años en un ambiente de juego / fue como la pregunta eje que tuve ahí \ – entonces::

Finalmente, M3 aborda, en sus reflexiones de balance del ciclo, una perspectiva comparativa entre las tensiones que generó iniciar este proceso de reconocer sus prácticas en la búsqueda de promover el uso de la oralidad por parte de los niños del grupo de Caminadores y lo que, finalizado el segundo ciclo, ha logrado y en ese sentido y expresa:

- 542) M3 -- Hace un año emprendíamos un proceso que traía consigo nuevos retos para
 543) nosotras como maestras en ejercicio / el cual y de manera personal asumí con gran
 544) entereza y disposición / pero así mismo con una incertidumbre muy alta / donde rondaba
 545) permanentemente la angustia de verme expuesta / y el miedo por no saber qué
 546) encontraría en este transitar / en definitiva era una experiencia / que a simple vista
 547) develaría mi ser maestro / esa piel con la cual nos vamos revistiendo a través de nuestro
 548) paso por la universidad / y se configura aún más al ponerla en juego en un escenario real
 549) [La escuela] pero que en esta ocasión / se hacía necesario / el poder despojarnos de ella
 550) para mirar / la esencia de lo que somos / de eso que ponemos en juego con los niños y
 551) las niñas / siendo la oportunidad perfecta para vernos con otros ojos y reconocer que
 552) hacemos realmente en el aula / hoy haciendo una mirada retrospectiva del proceso / y de
 553) lo que ha sido mi paso por el / puedo decir que a través de las grabaciones / reflexiones y
 554) retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi
 555) quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas
 556) alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con
 557) la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente
 558) de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que
 559) quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores / pero eso no ha sido lo único /

En relación con las competencias personales cuando comparte a partir del balance del ciclo

- 571) por último y una de las cosas más
 572) importantes / fue mi crecimiento personal / ya que a través de todo este proceso han
 573) salido a flote las fortalezas / y cosas por mejorar que tengo / mis angustias y miedos /
 574) conllevando a verme tal cual como soy / comprendiendo cuál ha sido mi constitución
 575) como sujeto / para así ser consciente de las prácticas que realizo o replico muchas veces
 576) / pero que he ido transformándolas de manera constante / así mismo ver en mis
 577) compañeras / a aquellos pares que me permiten crecer / me dan la posibilidad de
 578) confrontarme y entablar a través del dialogo / relaciones cercanas que me dan la

	579) posibilidad de ir / enriqueciendo mi ser y mi quehacer profesional /
Ciclo III	<p>En el tercer ciclo, M3 da una mirada introspectiva de su intervención y en las reflexiones plantea cómo, en cada momento de la tercera secuencia didáctica, faltó dar más de su oralidad para promover la de los niños</p> <p>57. M3 / ¡bueno! / la secuencia didáctica \/[lee el análisis escrito sobre su propia secuencia didáctica] / La 58. experiencia se caracteriza por tres momentos / el primero de ellos está relacionado con la lectura del 59. cuento \ / alrededor de los animales / donde se quiere reconocer los saberes que tiene los niños y niñas \ / 60. El segundo momento / escuchar la canción alrededor:: // [ehhh] I de los animales / se hará la 61. relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha / y por último // en el 62. tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de que los niños puedan hacer 63. una representación corporal alrededor de los mismos / Sin embargo / se denota que en cada 64. momento propuesto faltó enriquecerlo más a través de la intervención por parte de la maestra del 65. lenguaje oral / en donde sus apoyos fueron contribuyendo en mayor medida a cuestionar /</p> <p>No obstante, no hay ejemplos específicos para respaldar la afirmación.</p> <p>Por otra parte, en relación con el uso de materiales, como cuentos y antifaces, también reconoce que no favorecieron el propósito de la secuencia didáctica en relación con promover el uso de la oralidad por parte de los niños</p> <p>32. más activa por parte de los niños / los apoyos y estrategias / entonces / se emplean dos 33. materiales importantes para llevar a cabo la experiencia / en primer lugar / se encuentra el cuento / 34. el cual ha sido modificado para traer a colación algunos animales no tan cercanos para los niños / 35. sin embargo esto en la puesta en escena no se emplea como un elemento potenciador de la 36. oralidad / ya que los diálogos que se establecen giran en torno a dar respuestas de carácter repetitivo 37. / sin embargo el cuento y las imágenes que allí se encuentran / son un elemento 38. fundamental para los niños y las niñas / ya que es a través de estas hacen una lectura de este 39. texto / y lo relacionen con su entorno / en segundo lugar / se encuentran los antifaces de animales 40. con los cuales se busca que les personifiquen / que se personifiquen de alguno de ellos / los 41. cuales se trabajaron en el cuento y la canción / dando mayor relevancia a la representación 42. enactiva y a la onomatopeya como formas / [ehhh] / por medio de las cuales se materializa 43. lo abordado previamente \ / sin embargo tiene sus limitaciones / ya que para los niños de estas 44. edades les es aún incómodo colocarse algo en el rostro / con lo cual no es tan asertivo:: / pues lo 45. propuesto \ / les cuesta un poco:: /</p> <p>Finalmente, en relación con este tercer ciclo, M3 explicita como una tensión las implicaciones para los andamiajes que utilizaría en las interacciones de la tercera secuencia didáctica al abordar un nuevo grupo de niños</p> <p>669. infancia temprana / en el tercer y último momento / tendríamos que ponen en juego las 670. construcciones que se han hecho a lo largo del proceso / punto en el cual / cada una de las 671. secuencias didácticas propuestas debían reflejar aquellos aprendizajes / develar los cambios que 672. se han dado en las formas como ahora concebíamos a los niños / quienes han pasado a 673. reconocerse como sujetos capaces / cognoscentes / protagonistas de su propio desarrollo y 674. portadores de un lenguaje que se construye y enriquece en la relación que establece con quienes 675. tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que 676. tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso 677. final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno 678. de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones / 679. cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso 680. de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así 681. su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que 682. han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de 683. desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / a partir de todo</p> <p>Por su parte, M1, en el desarrollo de la tercera secuencia didáctica de M3, identifica dos puntos que generan tensión: uno el</p>

propósito de la secuencia estaba equivocado, ya que M3 da por hecho que los niños ya tienen una referencia de los animales que abordan durante la secuencia didáctica. No obstante, la interacción evidenció lo contrario; el propósito no sería ampliar la referencia de ciertos animales, sino construirla

253. de la misma onomatopeya \ / en conclusión:: / y por eso resalté ese punto / ese aspecto:: del propósito \
 254. / más que la ampliación de la referencia / es la construcción misma del referente / muchos aún no
 255. tenían esos referentes \ / por eso también su interacción como silenciosa / ellos // se centraron en
 256. observarte / en escucharte / porque:: / cuando ellos tienen algo por decir no los callan / ellos
 257. ahí mismo quieren interpelar y participar /

249. con las onomatopeyas \ / no obstante considero que aún para muchos niños / no hay referentes
 250. de algunos animales \ / y se corrobora cuando la maestra menciona las onomatopeyas que los identifican
 251. / y que al parecer / tampoco las conocen \ / así mismo / cuando la maestra usa la recapitulación
 252. de imágenes y los niños aun no mencionan sus nombres / y solo algunos dan cuenta de ellos a través
 253. de la misma onomatopeya \ / en conclusión:: / y por eso resalté ese punto / ese aspecto:: del propósito \
 254. / más que la **ampliación** de la referencia / es la construcción misma del referente / muchos aún no
 255. tenían esos referentes \ / por eso también su interacción como silenciosa / ellos // se centraron en
 256. observarte / en escucharte / porque:: / cuando ellos tienen algo por decir no los callan / ellos
 257. ahí mismo quieren interpelar y participar /
 258. M2 y M3 [sonríen]
 259. M1 pero en este caso / estaban / como:: / anonadados de ver todos esos elementos como que no
 260. Conocían \ / [ehhh] / segundo:: / aportar a la construcción de la escucha como elemento
 261. importante de la oralidad / se aborda con la disposición de los niños en el tapete / las
 262. orientaciones en ubicarse y dejar ver a los compañeros / pero realmente este grupo no evidencia
 263. una necesidad del trabajo sobre el principio de alteridad / a no ser que sea por los
 264. comportamientos / digamos como de conflicto que se presentaron como el mordisco /
 265. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
 266. M2 y M3 [sonríen] (comentarios inaudibles)
 267. M1 allí se vio como esa necesidad urgente / pero digamos que en esa interacción cotidiana no se
 268. ve que se requiera / como que:: / exista por parte de ellos:: / un jalonamiento / un llamado hacia el
 269. maestro para que haga esa:: configuración frente a lo:: / a la autoridad \ / en general / todo el
 270. grupo estuvo muy pendiente de lo que la maestra mostraba y explicaba /
 271. M2 M3 [comentan] (inaudible)
 272. M1 de oír lo que se presentó musicalmente / que eso fue algo que les motivó \ / algunos bailaron
 273. Además \ / pero en tanto no hablan \ / que fue lo que caracterizó a este grupo / [se escuchan voces
 274. de los niños jugando a los animales]

El otro punto se refiere a la aclaración que promueve M1 con una pregunta abierta durante el encuentro, para que M3 dé cuenta de las causas por las que los niños no participan junto con ella de esta parte de la secuencia didáctica. Resolver la pregunta lleva a un intercambio importante en el equipo que aclara el lugar del uso de las tecnologías en un tipo de propuesta que busca promover la oralidad. Esto porque, en este caso, contrario a favorecer el uso de la oralidad, la silencio.

464. M2 también la imagen / que ni siquiera fue la canción \ / sino que fue la imagen proyectada en el
 465. computador /
 466. M3 ¡eso! /
 467. M2 o sea que la interacción del niño / era:: / todo el tiempo:: / casi / que en / la acción se perdía /
 468. por ellos estar:: /
 469. M2 pendientes de lo que mostraba la canción / entonces cuando veían algún referente ellos [ay]
 470. se emocionaban // y señalaban // porque para ellos fue más potente / ver la imagen / en el video //
 471. M1 [mmm] reafirmando lo dicho /
 472. M2 yo:: / pensaría / que tal vez / no mostrarles la imagen en el video // sino / (inaudible) / para
 473. que la acción se concentrara en ellos mismos /
 474. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho

Reflexiones que dan cuenta de las tensiones:

542) M3 -- Hace un año emprendíamos un proceso que traía consigo nuevos retos para
 543) nosotras como maestras en ejercicio / el cual y de manera personal asumí con gran
 544) entereza y disposición / pero así mismo con una incertidumbre muy alta / donde rondaba
 545) permanentemente la angustia de verme expuesta / y el miedo por no saber que
 546) encontraría en este transitar / en definitiva era una experiencia / que a simple vista
 547) develaría mi ser maestro / esa piel con la cual nos vamos revistiendo a través de nuestro
 548) paso por la universidad / y se configura aún más al ponerla en juego en un escenario real
 549) [La escuela]I pero que en esta ocasión / se hacía necesario / el poder despojarnos de ella
 550) para mirar / la esencia de lo que somos / de eso que ponemos en juego con los niños y
 551) las niñas / siendo la oportunidad perfecta para vernos con otros ojos y reconocer que
 552) hacemos realmente en el aula / hoy haciendo una mirada retrospectiva del proceso / y de
 553) lo que ha sido mi paso por el / puedo decir que a través de las grabaciones / reflexiones y
 554) retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi
 555) quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas
 556) alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con
 557) la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente
 558) de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que
 559) quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores / pero eso no ha sido lo único /

734.M3 exacto / sí / entonces de cómo / ese primer momento / si bien fue:: / bastante:: / desequilibrante
 735. / permitió \ / que en verdad / pues primero // hiciera como un fortalecimiento de la confianza en mí::/
 736.de lo que venía siendo como maestra:: / pero también de ver que a través de lo yo hacía / y de lo que
 737.iba a empezar a hacer de manera intencional / pues iba a enriquecer la oralidad de los niños // de
 738.ver que estos niños sí tenían una voz:: / una palabra:: / un lugar:: / que no / no porque no hablen /
 739.entonces no me están comunicando nada / sino por el contrario / que tiene todo:: / muchas cosas
 740.por decir / y soy yo:: / esa mediadora ahí con ellos \ / entonces / se transformó totalmente el
 741.momento inicial // a lo que ha sido / pues todo el transcurso / y finalización del proceso \ /

758.ehhhh / en cuanto al segundo momento / digamos que para mí en ese momento // se me vinieron
 759.muchas cosas encima / porque era / cambiar de población y también trabajar con los papás de mis
 760.niños / y que ellos tuvieran como un bagaje distinto en su formación / porque también eran
 761.maestros /
 762.M1 [mmmm] ya! /
 763.M3 para mí / pues en ese momento / era como tratar que ellos comprendieran la importancia de la
 764.oralidad // y que yo en esos primeros acercamientos para el préstamo de palabra / no lo comprendía
 765.también como lo comprendo ahora // entonces tenía una intencionalidad distinta que yo ahora
 766.reflexiono y yo digo / ¡claro! / o sea / en ese momento de pronto no fui:: / tan clara / como lo podría
 767.exponer en este momento

Por otra parte, surgen, en esta categoría dos casos [Hanna (301-355) / Ean (356 – 436)] que generan tensión en M3. El equipo las aborda en los encuentros semanales dando cuenta, a través de ellos, de cómo se retoman estas situaciones de tensión a través de la reflexión compartida.

Análisis de la categoría «Competencias personales»: M3.

Al analizar longitudinalmente esta categoría, se reconoce:

- *Primer ciclo.*

En la interacción que promueve M3, en la primera secuencia didáctica, limita la participación oral de los niños en la construcción de la significación, pues desaprovecha algunos de sus enunciados para promover usos del lenguaje, como explicaciones, diálogos o para ampliar la expresión de emociones.

[...] es importante rescatar el minuto 4:51 / como un momento que tal vez habría sido pertinente aprovechar en el uso del préstamo de la palabra intencionado por parte de M3 / así / en esta situación María Luna come un poco de queso / percatándose M3 de esto / responde / «¡ay! / esperen esperen» / retirando el plato y / diciendo / «espérenme un momento / ya comemos queso» / esta tal vez habría sido una ocasión para rescatar el gusto de María Luna por el queso y suscitar diálogos que nacen de la exploración genuina y espontánea de los niños por el material... (Líneas 315-321 ciclo I, M3)

No abre la posibilidad al niño de expresar sus propias elaboraciones o hipótesis frente a una situación problema, que surge para ser resuelta en colectivo:

[...] Otro momento a resaltar como parte de sugerencia / se encuentra evidenciado en el Min 0:56 / en donde M3 expone la pérdida de la harina / M3 expone el problema acompañando la palabra con gestos y movimientos que indican preocupación e inmediatamente recuerda a los niños la solución que dieron moliendo el maíz / allí habría sido interesante preguntar a los niños qué solución dieron al problema / recordando de forma colectiva y dando paso a la acción de moler el maíz desde las construcciones que los niños hicieron en experiencias anteriores... (Líneas 321-328, ciclo I, M3)

Un aspecto que cabe resaltar surge del proceso de reflexión. De forma significativa aparece la respuesta de M3 a los aportes de sus pares, a la mirada que tiene sobre sus propios procesos y sus dificultades

[...] yo pensaba en el principio de buscar cuál sería el pretexto para hacer la intervención / en un principio el interés era hacer la receta y no sabía si trabajar sobre ese formato permitiría potenciar esos procesos en los niños / me limitaba pensar que ellos no podrían ser capaces de hacerlo y si fue

posible / fue una experiencia en la que estuvo permanentemente la palabra y ahí reestructuró lo que pensé inicialmente que no estaba tan equivocada sino más tener mayores claridades de cómo potencio y qué potencia sin negarles la posibilidad de potenciarles la oralidad a través de ella/... (Líneas 367-374, ciclo I, M3)

[...] Es sorprendente la capacidad de leer la situaciones de parte de M2 / Quedaron en el aire muchas más cosas a nivel oral / Ejemplo / Sarita con su gesto de desagrado / es total / y Yo no le pregunto / sino actúo por la premura de llevar todo a cabo / olvido ciertas cosas esenciales / los aportes de M2 son muy pertinentes / sobre todo en relación con el préstamo de palabra/... (Líneas 358-362, ciclo I; M3)

M3 plantea «...exacto / sí / entonces de cómo / ese primer momento / si bien fue:: / bastante:: / desequilibrante / permitió \ / que en verdad / pues primero // hiciera como un fortalecimiento de la confianza en mí /::/ de lo que venía siendo como maestra:: / pero también de ver que a través de lo yo hacía / y de lo que iba a empezar a hacer de manera intencional / pues iba a enriquecer la oralidad de los niños // / de ver que estos niños sí tenían una voz:: / una palabra:: / un lugar:: / que no / no porque no hablen / entonces no me están comunicando nada / sino por el contrario / que tiene todo:: / muchas cosas por decir / y soy yo:: / esa mediadora ahí con ellos \ / entonces / se transformó totalmente el momento inicial // a lo que ha sido / pues todo el transcurso / y finalización del proceso... (Líneas 734-741, ciclo I, M3)

El apoyo que se brindan las profesoras, a través de sus aportes, tiene como propósito que, gradualmente, ambas puedan asumir tareas más complejas de una manera autónoma. Esto depende, inicialmente, del contenido de la tarea y del contexto en el que se desarrolla. En términos de Vygotsky (2000), se trata de intervenir sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP). En este caso, no solo la de los niños, sino también la de las profesoras como sujetos de aprendizaje a través de la reflexión individual y colectiva sobre su práctica.

A partir de su papel de mediadoras, en su proceso de formación profesional, también se promueve el uso reflexivo de la lengua oral como práctica cultural.

- *Segundo ciclo.*

La dificultad que se enuncia en el primer ciclo no se vuelve a presentar en el segundo. En este aparece una necesidad por explorar otras posibilidades pedagógicas para favorecer el aprendizaje de la lengua oral; se opta por abordar el juego libre. Pero esta decisión convierte la idea inicial en una tensión que permite innovar y seguir aprendiendo del proceso. Así, los datos muestran que ese ciclo se desarrolla sin novedades para ajustar y el balance es positivo.

[...] ha sido o fue un momento en el cual / pensé y quise como direccionar las apuestas que venimos haciendo en cuanto al juego porque quería ver cómo ese escenario también / posibilitaba y de qué manera la oralidad // y // pues bueno, ahí a lo largo [sonríe] de la experiencia se ve un poco / y sí // creo que es una experiencia que le permite a uno / pues mirar otras maneras tanto de la apuesta del maestro / de la apuesta del escenario y pues de la / relación que se empieza a tejer con los niños (...) Bueno / [ehhh] / la pregunta que hice en ese momento fue <...> ehh Cómo se da el préstamo de la palabra por parte de las maestras:: de la escuela maternal con niños menores de dos años en un ambiente de juego / fue como la pregunta eje que tuve ahí \ ... (Líneas 9-13, 425-427, ciclo II, M3)

- *Tercer ciclo.*

En el tercer ciclo, se manifiesta una tensión en relación con la calidad de los apoyos de M3. Según los procesos de autoevaluación de M3, pudo haber promovido muchos más y considera que lo realizado fue insuficiente para favorecer los usos de la lengua oral por parte de los niños. Sin embargo, sus pares no lo identifican así. Por lo tanto, en relación con esta afirmación, no se encuentran, en las transcripciones, más insumos que puedan respaldar la reflexión de M3.

[...] M3 / ¡bueno! / la secuencia didáctica \ (...) La experiencia se caracteriza por tres momentos / el primero de ellos está relacionado con la lectura del cuento \ / alrededor de los animales / donde se

quiere reconocer los saberes que tienen los niños y niñas \ / El segundo momento / escuchar la canción alrededor (...) de los animales / se hará la relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha / y por último // en el tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de que los niños puedan hacer una representación corporal alrededor de los mismos / Sin embargo / se denota que en cada momento propuesto faltó enriquecerlo más a través de la intervención por parte de la maestra del lenguaje oral / ... (Líneas 1-9, ciclo III, M3)

Por otra parte, sí hay reflexiones de M3 que no comparten los pares con respecto a otros componentes de la secuencia didáctica que presentaron tensión, como la no pertinencia de los materiales elegidos para desarrollar la secuencias: las máscaras y el video de la canción.

M3 «... / se emplean dos materiales importantes para llevar a cabo la experiencia / en primer lugar / se encuentra el cuento / el cual ha sido modificado para traer a colación algunos animales no tan cercanos para los niños / sin embargo esto en la puesta en escena no se emplea como un elemento potenciador de la oralidad / ya que los diálogos que se establecen giran en torno a dar respuestas de carácter repetitivo (...) en segundo lugar / se encuentran los antifaces de animales con los cuales se busca que (...) se personifiquen de algunos de ellos / (...) / sin embargo tiene sus limitaciones / ya que para los niños de estas edades les es aún incomodo colocarse algo en el rostro / con lo cual no es tan asertivo:: / pues lo propuesto \ / les cuesta un poco:: / ... (Líneas 32-45, ciclo III, M3)

Sobre el uso del video, M1 identifica una posible causa de que los niños no participen de este segmento de la secuencia didáctica. Al respecto, aporta a la reflexión colectiva del equipo de profesoras un debate sobre el lugar del uso de las tecnologías en un tipo de propuesta que busca promover la oralidad. En este caso, en lugar de favorecer el uso de la oralidad, la silencia.

Surgen, entonces, puntos que se deben revisar a partir del análisis longitudinal de esta categoría: ¿Qué pasó en el primer y en el tercer ciclos? ¿Por qué el segundo ciclo, a

pesar las circunstancias, cualitativamente se presenta diferente a los ojos de M3? ¿Qué se aprende de su proceso?

En este sentido, y con base en los datos, es posible plantear que el proceso del primer ciclo haya resultado así por la falta de experticia pedagógica en la interacción con niños de primera infancia y por el nivel de conocimiento disciplinar en el campo del lenguaje que tenía M3 al iniciar su participación en la propuesta de mentoría. De ahí que sus cuestionamientos iniciales se plantearan en términos de: «¿Cómo potencio mi discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? / Desde mi rol no lo potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños / ¿Cómo sería ese proceso?».

Por otra parte, al parecer, tiene una incidencia significativa en su proceso el cambio de grupo de niños en el segundo ciclo. M3 identifica esta novedad como una de las tensiones o dificultades del tercer ciclo, además de otras, que expresa posteriormente en el balance global del proceso.

[...] en cuanto al segundo momento / digamos que para mí en ese momento / / se me vinieron muchas cosas encima / porque era / cambiar de población de niños y también trabajar con los papás de mis niños / y que ellos tuvieran como un bagaje distinto en su formación / porque también eran maestros / (...) M3 para mí / pues en ese momento / era como tratar que ellos comprendieran la importancia de la oralidad / / y que yo en esos primeros acercamientos para el préstamo de palabra / no lo comprendía ta bien como lo comprendo ahora / / entonces tenía una intencionalidad distinta que yo ahora reflexiono y yo digo / ¡claro! / o sea / en ese momento de pronto no fui.: / tan clara / como lo podría exponer en este momento... (Líneas 758-767, ciclo III, M3)

No obstante, a pesar de la experiencia de ese ciclo, la segunda secuencia didáctica que desarrolla M3 es, seguramente, en la que logra apropiarse de lo que implica y significa comprender el acompañamiento a la primera infancia para promover la lengua oral. Así,

articula los fundamentos teóricos y la práctica, y expresa, en un análisis que comparte con sus pares en el segundo ciclo, a partir de un comparativo de sus inquietudes iniciales en relación con los logros que presenta en ese ciclo que:

[...] Hace un año emprendíamos un proceso que traía consigo nuevos retos para nosotras como maestras en ejercicio (...) asumí con gran entereza y disposición / pero así mismo con una incertidumbre muy alta / donde rondaba permanentemente la angustia de verme expuesta / y el miedo por no saber qué encontraría en este transitar / en definitiva era una experiencia / que a simple vista develaría mi ser maestro / (...) siendo la oportunidad perfecta para vernos con otros ojos y reconocer que hacemos realmente en el aula / hoy haciendo una mirada retrospectiva del proceso / y de lo que ha sido mi paso por el / puedo decir que a través de las grabaciones / reflexiones y retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores (Líneas 542-559, ciclo II, M3)

Entonces, ¿qué pasó en el tercer ciclo?

[...] en el tercer y último momento / tendríamos que poner en juego las construcciones que se han hecho a lo largo del proceso / punto en el cual / cada una de las secuencias didácticas propuestas debían reflejar aquellos aprendizajes (...) los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones, cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los procesos de oralidad / tal es el caso de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que han empezado a enunciar / entre

otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer... (Líneas 669-683, ciclo III, M3)

Estas reflexiones del tercer ciclo llevan a retomar las inquietudes iniciales de M3, pero, en especial, una de ellas: «reconocer las estrategias que se utilizan, se promueven y no se sabe que se hacen». Se busca entender que, precisamente, a partir de procesos sistemáticos de reflexión en y sobre la acción, es posible llegar a resignificar el sentido de una dificultad, de una tensión que, necesariamente —en este caso—, no es de carácter desventajoso, sino una muestra de lo que se ha logrado aprender. De esta manera se construye el criterio para revisar y retroalimentar la propia práctica con rigurosidad.

Por esta razón, se destacan las reflexiones de M3 sobre el tercer ciclo. Estas ponen en evidencia cómo al final del proceso vivido, a lo largo de un año, a través de los tres ciclos, logra hacer una lectura objetiva de su práctica docente y reconocer los factores implicados en el uso reflexivo de la lengua oral como práctica cultural.

Capítulo 5. Resultados

Este apartado presenta los resultados de la investigación con base en una lectura transversal y articuladora del análisis longitudinal de las seis categorías que configuran el estudio. De esta forma, busca reconocer y comprender qué hacen las dos profesoras noveles (M2 y M3) para promover la oralidad en niños menores de tres años y los cambios que realizaron, gracias a la reflexión, así como las condiciones que les dieron origen. A continuación, se presenta el desarrollo de cada uno de estos aspectos.

5.1. Las prácticas de enseñanza de M2 y de M3 en torno a la lengua oral en la primera infancia

A partir del estudio de las unidades de análisis, por categoría y organizadas en las tablas de comparación cronológica, fue posible reconocer:

- Rasgos comunes de M2 y de M3 en sus prácticas de enseñanza de la lengua oral.
- Rasgos singulares de cada profesora en sus prácticas de enseñanza de la lengua oral.

5.1.1. Rasgos comunes de M2 y de M3 en sus prácticas de enseñanza de la lengua oral

Para identificar lo común en las prácticas de enseñanza de las dos profesoras, se debe partir de las experiencias previas con las que llegan a este proceso de investigación.

Comparten el hecho de ser noveles, recién egresadas de la licenciatura. Además, los análisis evidencian que, si bien tienen muchos saberes teóricos en el campo, no tienen experiencia en el trabajo pedagógico con primera infancia.

En el momento en que se lleva a cabo este estudio, las profesoras inician o llevan solo un año en el proceso de inmersión en su vida profesional. De ahí surgen sus cuestionamientos iniciales, sus temores y sus miedos, así como su ímpetu para participar de

procesos de investigación en el aula —lo que corresponde a la sexta categoría del estudio, que se refiere a las competencias personales—.

Tabla 31
Cuestionamientos iniciales

M2	M3
Cuestionamientos iniciales	
«¿cómo hablarles? / ¿cómo la oralidad se ve allí? / ...necesito tener mayores claridades para poderlo potenciar porque no sé si lo hago o no, en las intervenciones ¿se hace o no andamiaje?, en cuanto a la planeación y su desarrollo ¿qué realmente se hace de lo que quería hacer?» (Líneas 138-143, M2 / ciclo I)	«¿Cómo potencio mi discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? / Desde mi rol no lo potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños / ¿Cómo sería ese proceso? / reconocer las estrategias que se utilizan, se promueven y no se sabe qué se hacen / y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? / ¿Qué tipo de preguntas estamos realizando? / ¿Qué buscan las preguntas que hacemos a los niños? / con respecto al lenguaje corporal entre maestra y niños / ¿qué tipo de interacción se promueve y a través de qué lenguaje? » / (Líneas 171-182 / M3 / ciclo I)

De manera puntual, las profesoras noveles (M2 y M3) tienen los siguientes aspectos en común:

- El diseño y el desarrollo de la primera secuencia didáctica hace énfasis en la relación lenguaje-pensamiento al abordar la ampliación o la construcción de la referencia. Luego, a partir del segundo ciclo, se tienen en cuenta las situaciones de conflicto entre los niños, que son una constante en la cotidianidad de la EMUPN. Por esta razón, las profesoras, intencionalmente, buscan potenciar otras funciones del lenguaje, como la comunicativa, por medio de un trabajo alrededor de la intersubjetividad y de la importancia de la escucha en el marco de actividades lúdicas que potencien la función estética y recreativa del lenguaje.
- A partir del proceso de reflexión compartida, M2 y M3 reconocen que, para promover la oralidad en niños menores de tres años, es necesario que el profesor:

- Desarrolle la capacidad de reflexionar sobre sus logros y tensiones, y se cuestione para aprender en y sobre la acción.
- Reconozca la importancia del gesto en la construcción de la enunciación, en la posibilidad de dar a conocer emociones.
- Identifique sus estrategias paralingüísticas y kinésicas. El profesor, al ser consciente de la forma cómo usa su cuerpo, sus palabras, sus movimientos, sus silencios y sus pausas, podrá hacer ajustes y potenciar su comunicación en beneficio de la construcción de contextos mentales compartidos y del desarrollo de la oralidad propia y de los niños.
- Promueva contextos dialógicos en los que la escucha, la pregunta abierta y contingente sean estrategias para construir un andamiaje que soporte el uso de la lengua oral en el marco de las asambleas y del juego.
- Realice la caracterización de los usos orales que emplean los niños menores de tres años con quienes interactúa para lograr andamiajes asertivos. Esa caracterización permite que M2 y M3 reconozcan que los niños menores de tres años de la EMUPN:

Usan / *la repetición literal* como una manera de interiorizar elaboraciones orales de la profesora con el fin de exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad / *la onomatopeya* / de la cual hacen uso para reafirmar la referencia / *aproximaciones a la narración* / que algunos de los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación de interés y explicar algún acontecimiento / y *la pregunta* / que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad [...] en su interés por conocer situaciones y ampliar los referentes presentados / preguntas de *tipo cerrado* como / ¿Soplamos? / Y de *tipo abierto* como / ¿y el pirata? / ¿qué pasó? / ¿Qué

es eso? / las cuales utilizan como parte de la apropiación de la construcción paulatina de su oralidad /... (Líneas 629- 636, 161-164 / M2 / M3, ciclo III)

En relación con los andamiajes.

Los andamiajes que M2 y M3 usan durante los tres ciclos corresponden al *préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora*, a *expansiones semánticas*, a *reformulaciones* y a *preguntas (abiertas y cerradas)*.

Con respecto al *préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora* es el andamiaje más representativo a lo largo de los tres ciclos y puede contener a los otros. A través de este, M2 y M3 buscan dar protagonismo, en la interacción, a la expresión verbal o corporal de los niños, ampliar sus marcos de significación y promover ciertos usos de la oralidad, como el diálogo y la narrativa. También, en el marco de la configuración de la intersubjetividad, por medio de este, acompañan la resolución de conflictos al prestar su palabra para suscitar conciencia sobre la importancia del cuidado del otro. Se asume, entonces, la palabra como una vía que permite a los niños establecer límites con los demás y con ellos mismos.

En cuanto a la *pregunta*, las profesoras hacen importantes aprendizajes, específicamente sobre el tipo que deben usar de acuerdo con el evento comunicativo. Reflexionan sobre la intencionalidad comunicativa y sobre el grupo de niños a partir de la caracterización comunicativa de los grupos y, con base, en ello construyen criterios. Posteriormente, surgen andamiajes, como la conversación y el juego.

En relación con la *conversación*, las profesoras la asumen como un protogénero que favorece otros géneros discursivos, como la explicación, la descripción, la narración y la

oralidad formal, así como la escucha, la apropiación del reconocimiento del otro, la toma de turnos y la pertinencia sobre lo que se dice, cuándo se dice, y su coherencia.

El *juego* se configura, en este estudio, como andamiaje de la oralidad que tiende un puente entre lo pedagógico y lo lingüístico. Promueve la resignificación del rol del profesor en tanto es mediador en los juegos de los niños, no al invalidarlos, sino al acompañar sus intereses mediante el préstamo de conciencia a través de su palabra. Esto abre la posibilidad de que los niños hagan búsquedas en su oralidad para relatar, explicar y preguntar acerca de aquello que están disfrutando, que les genera interés y los motiva.

5.1.2. Rasgos singulares de cada profesora en la enseñanza de la lengua oral

Debido al carácter longitudinal del análisis, a continuación, se presentan, en las tablas 32 y 33, los resultados de este ítem por cada profesora y por cada uno de los ciclos. De esta manera se visibilizan los cambios a lo largo del año de mentoría. Como no se presentaron cambios entre el segundo y tercer ciclo, en las tablas se unifican las columnas correspondientes a estos dos ciclos.

Tabla 32

Rasgos particulares de la práctica de enseñanza de la lengua oral de M2

¿Qué caracteriza la práctica de enseñanza de la lengua oral con niños menores de tres años de M2?		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
<p>Inicialmente, M2 presenta una práctica en la enseñanza de la lengua oral que fluctúa entre las características de una perspectiva constructivista y una tradicional.</p> <p>En el primer ciclo, M2 se caracteriza por ser una profesora novel que aún está en el proceso de reconocer las características de los niños para saber qué esperar de ellos o qué exigirles de acuerdo con la oralidad y, desde allí, estructurar los ritmos de interacción de las secuencias didácticas en un reconocimiento de su oralidad, así como de su potencial pedagógico. Se adapta a su primer</p>	<p>A partir del segundo ciclo, con base en las reflexiones de balance sobre la primera secuencia didáctica, M2 resignifica su práctica y estructura y desarrolla las secuencias didácticas con base en los principios de la perspectiva comunicativa del lenguaje, así como del interaccionismo. Además, aprende a reconocer la conversación como un protogénero que es posible abordar con niños pequeños, con la claridad de sus implicaciones, en la construcción de la intersubjetividad, al favorecer la escucha, la formación democrática y la apropiación sobre lo que significa el reconocimiento del otro a partir de la toma de turnos. Esto se evidencia en la construcción narrativa de historias y, a través de ello, genera acuerdos colectivos que posibilitan la convivencia y el respeto en el grupo de niños.</p>	

<p>escenario laboral. M2 no conoce a profundidad cómo usar andamiajes para favorecer la oralidad sin caer en el dominio, con su palabra, de todo el evento comunicativo. Al parecer, desconoce, en este primer ciclo, que la comunicación de este grupo de niños es de carácter simpráxico, lo que exige de ella el préstamo de su palabra de forma más reflexiva y permanente. Además, M2 pierde de vista el interés vital de los niños de conocer y explorar a través del movimiento.</p> <p>En consecuencia, el desconocimiento y la inflexibilidad para reencausar sus planeaciones, de acuerdo con las dinámicas de interacción que se van configurando pedagógica y culturalmente con los niños, la lleva a promover interacciones unidireccionales que se centran en aquellos que ya hacen uso de la lengua oral. Descuida el acompañamiento a quienes solo inician este aprendizaje y lo hacen esporádicamente.</p> <p>Sin embargo, la profesora no asume, en sus interacciones, la perspectiva normativa de la enseñanza de la lengua dado que no usa la corrección gramatical del habla; por el contrario, privilegia una perspectiva comunicativa y funcional, se apoya en las expansiones semánticas y en las reformulaciones en el marco de contextos dialógicos a través de las asambleas para favorecer el uso de la lengua oral de los niños.</p>	<p>Identifica, de forma precisa y sustentada, el sentido y el beneficio del andamiaje denominado «préstamo de conciencia a través de la palabra del profesor». Encuentra, en la caracterización oral de los niños, y en la propia, un criterio importante para estructurar, de forma asertiva, las secuencias didácticas. Hace uso de andamiajes, como la expansión semántica, las reformulaciones y el ejemplo, para acercar a los niños a otro tipo de preguntas que promuevan explicaciones, narraciones y descripciones a partir de noticias, cuentos, canciones, adivinanzas y juegos.</p> <p>Aborda, intencionalmente, otros usos del lenguaje, como hacer peticiones de ayuda, poner un límite en situaciones de conflicto y entablar conversaciones espontáneas. Lleva a cabo un trabajo intencional y reflexivo sobre los aspectos no verbales que acompañan la oralidad y, de esta forma, usa diferentes tonos de voz buscando enfatizar en algo, sorprender, generar expectativa o convocar.</p> <p>Reconoce los silencios y los codifica como una forma de participación de los niños; gracias a ellos, se da a la espera para leer sus intencionalidades comunicativas a partir de los códigos de comunicación no verbal o de las palabras que estos, a su manera, emplean en la interacción.</p> <p>Gracias a la reflexión, como dispositivo de cambio, M2 reconoce la necesidad de fundamentar la propuesta pedagógica, de trascender el sentido común y de profundizar en lo que, con seguridad, abordó en su formación inicial profesional.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 33

Rasgos particulares de la práctica de enseñanza de la lengua oral de M3

¿Qué caracteriza la práctica de enseñanza de la lengua oral con niños menores de tres años de M3?		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III

<p>La práctica de enseñanza de la lengua oral que promueve M3, inicialmente, se sustenta en las perspectivas constructivista y generativista.</p> <p>En el primer ciclo, M3 tiene una perspectiva de oralidad que se refiere al habla y, aunque también se pregunta por la escucha, lo hace sin articularlas. Desconoce el aporte del componente no verbal, del gesto, así como de las características comunicativas y culturales de los niños. Además, se suma a esta condición una experiencia laboral con esta población de niños de un año e inexistente en su formación inicial: «me remonté a mis experiencias de práctica y no encontré nada parecido». Por esta razón, aclara que «no lo potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños».</p> <p>Por otra parte, para M3, inicialmente es muy importante el <i>input</i> lingüístico. Sus reflexiones se centran en el rol del profesor, considera que es un referente importante en el desarrollo oral de los niños. Da prioridad al andamiaje que hace uso del préstamo de la palabra del profesor para preguntar, hacer expansiones semánticas y reformulaciones.</p>	<p>Gracias a la propuesta de juego que desarrolla en el segundo ciclo, resignifica el papel del profesor y el sentido del <i>input</i>. Ahora asume la enseñanza de la lengua oral desde una perspectiva comunicativa que se distancia de esa postura perceptual e imitativa del aprendizaje de la lengua al hacer central, en sus reflexiones y en el diseño de sus secuencias didácticas, la relación fundamental entre juego y lenguaje. Considera, así, el juego como posibilidad dialógica, como promotor de la intersubjetividad y lo que ello implica para lograr su propósito de fomentar el uso de la lengua oral en los niños de su grupo de Caminadores. Hace uso consciente y focalizado del préstamo de conciencia a través de su palabra a partir del uso de preguntas, expansiones semánticas y reformulaciones.</p> <p>La profesora resignifica, entonces, la perspectiva de oralidad, reconoce el valor del componente paralingüístico y de los aspectos no verbales de esta en la construcción de significación que, en simbiosis con la caracterización de los usos orales de los niños de su grupo, le posibilita diseñar y desarrollar secuencias didácticas para potenciar la oralidad y la escucha a partir de las dinámicas de juego.</p> <p>M3 resignifica la interacción asimétrica inicial y, al involucrarse en los juegos, busca, con el uso de reformulaciones, expansiones semánticas, mayor información por parte de los niños acerca de lo que van enunciado con respecto a una situación en particular, amplía así la referencia alrededor de un lugar o de un objeto, hace preguntas que interpelan los enunciados orales y, de esta manera, contribuye a reelaborar el pensamiento y la interacción con los otros, y a reflexionar sobre las implicaciones en las situaciones de conflicto.</p> <p>De esta forma, la profesora promueve interacciones diferentes en las que ya no son ni el <i>input</i>, ni las situaciones de habla ideal, el referente para enseñar la lengua oral y para aprender a usar los andamiajes ya mencionados a través de las situaciones comunicativas que configuran los juegos en contextos reales de uso.</p> <p>El rol de la profesora, más allá de centrarse en generar situaciones de problematización para potenciar el desarrollo cognitivo a través del uso de la lengua oral, busca aprender, con los niños, a hacer parte de los juegos. Así, desea potenciar la función comunicativa en oportunidades de atención conjunta, para construir principios de convivencia con respecto al manejo de los conflictos que son muy recurrentes en este grupo de Caminadores. La profesora pretende contribuir al uso de la lengua oral a partir de la mediación en la resolución de conflictos al abordar, de forma intencional y sistemática, la escucha, componente de la oralidad y de la intersubjetividad.</p> <p>Además, M3 trabaja con los padres de familia para aportar a posibles rupturas comunicativas que puedan generarse en ese paso del contexto comunicativo familiar al de la EMUPN.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.2. Los cambios en las prácticas de M2 y M3 que buscan promover la oralidad

A partir del análisis longitudinal de los procesos de reflexión compartida que desarrollaron M2 y M3 a lo largo de tres ciclos, durante un año, se identificaron los *cambios* alcanzados y lo *que los originó*. En este sentido, el *origen* de los cambios obedece a :

- Los procesos de autorreflexión y de aprendizaje a través de los retos del par.
- Los niveles de profundidad y de conceptualización que logran las profesoras noveles.

5.2.1. Los procesos de autorreflexión y aprendizaje a través de los retos del par

En relación con ***la autorreflexión***, se presenta, de forma explícita, a lo largo de los tres ciclos, cuando las profesoras noveles abordan, colectivamente:

- La extensión de sus secuencias didácticas y la inflexibilidad para hacer modificaciones durante el desarrollo de estas. Así, se pierden oportunidades de aprovechar los intereses y los comentarios de los niños y, de esta manera, promover el uso de la oralidad.
- La interacción unidireccional que caracteriza la primera secuencia didáctica, así como la invisibilización de los niños que inician su uso, al centrar los acompañamientos en quienes ya lo hacen con mayor propiedad.
- La caracterización oral de los niños, para que los andamiajes sean asertivos, deben tener en cuenta las diferencias individuales y el uso contextualizado de la pregunta por parte de las profesoras.

- El juego, como factor de cambio que, por su carácter heurístico, potencia la oralidad y, simultáneamente, la intersubjetividad en la medida en que favorece, de manera contextualizada y significativa, la apropiación y uso de esta por parte de los niños.
- La configuración de intersubjetividad en los niños a partir del uso que hacen las profesoras del préstamo de conciencia a través de su palabra para acompañar los procesos de construcción de límites en situaciones de conflicto. Median, gracias a la pregunta, en la búsqueda por abordar el reconocimiento del otro y de hacer conciencia de la importancia del cuidado por el par. Asumen la palabra como una vía que les permite establecer límites con los demás y consigo mismos.
- La capacidad de leer objetivamente su práctica docente y de reconocer los factores implicados en el uso reflexivo de la lengua oral como práctica cultural.

En relación con *los aprendizajes a través de los retos* del par, es evidente cuándo M2 y M3 asumen la conversación como posibilidad de promover la participación de los niños, el acompañamiento de los conflictos en la configuración de la intersubjetividad y en la configuración de secuencias didácticas centradas en el juego como puente entre el campo discursivo y el pedagógico. Estos retos, como se verá a continuación, también permiten reconocer el segundo origen de los cambios, esto es, el de los niveles de profundidad y de conceptualización con respecto a las necesidades de saber que surgen a lo largo de los tres ciclos.

5.2.2. Niveles de profundidad y conceptualización que logran las profesoras noveles

Las profesoras noveles (M2 y M3) logran cualificar y profundizar los niveles de conceptualización y de comprensión en torno al nivel discursivo. Esto ocurre,

específicamente, con las subcategorías de la conversación y de la pregunta. Cabe aclarar que la conversación, en particular, es una subcategoría que hace parte de tres categorías: oralidad, andamiajes e intersubjetividad. La subcategoría pregunta se ubicó, fundamentalmente, como parte de la categoría de andamiajes.

A continuación, el cambio al que se hace alusión, y que se analizó en el capítulo 4, se presenta de forma puntual en las siguientes tablas.

En relación con la subcategoría referida a la pregunta, el cambio se presenta a lo largo de los tres ciclos para cada profesora. Por lo tanto, el proceso se ilustra en una tabla para cada una, a diferencia de la subcategoría de la conversación, que presentó un proceso compartido por las dos profesoras. En ese sentido, aparece el proceso de cambio en una sola tabla.

Tabla 34

Proceso de cambio a través de la pregunta: M2

Evidencia de cambio a través de la pregunta contrastada: M2		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
<p>En el primer ciclo, los enunciados de M2 se caracterizan por que parten de afirmaciones, sino de preguntas (abiertas y cerradas) para promover la cognición. Se usan con base en los principios de la perspectiva constructivista que ella sustentaba las planeaciones y que exponía en las reflexiones.</p> <p>«...la maestra hace ampliaciones a partir de lo que la niña expresa alrededor de la imagen /para luego hacer una relación de dicho objeto con una problemática a nivel social. M2/ mira eso ¿qué será ¿Qué será esto que está acá? N/ vaso. M2/ vaso, donde uno toma el jugo, el agua, el chocolate M2/ ¿qué hay ahí?</p>	<p>En el segundo ciclo, se infiere un cambio. M2 demuestra, con sus reflexiones, que tiene más claridad sobre el sentido comunicativo de la pregunta; hay argumentación y comprensión a nivel lingüístico. De esta manera, no busca solo promover la función cognitiva del lenguaje, sino la función comunicativa y contribuir a la configuración de la intersubjetividad y a los principios básicos de convivencia. Así, M2 logra aclarar qué tipo de pregunta estructurar según el grupo y la intención comunicativa.</p> <p>«...Según M2, las preguntas abiertas que utiliza en esta tercera secuencia didáctica se caracterizan porque: ...tienen restricciones sintácticas con relación al uso de adverbios interrogativos de tiempo / lugar y modo / como / por ejemplo / ¿Qué hay adentro? / ¿Quién estará aquí? / ¿Cómo hacemos para abrir la caja? / ¿En dónde está el mico? / ¿Qué hace la caja en ese cuento? / ¿Para qué usa la llave el niño? / siendo las preguntas por el qué y el quién / las más preponderantes en la experiencia / este tipo de preguntas promueven la</p>	<p>En el tercer ciclo, el cambio se reconoce a partir de las reflexiones globales de cierre de la profesora. Expresa, desde una mirada introspectiva:</p> <p>«...y reconociendo con qué grupo usa qué tipo de pregunta y cuando ... la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por ejemplo fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores, pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia en los niños y para el caso de Aventureros / este tipo de pregunta se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente</p>

<p>N/ agua M2/ Hay mucha agua cierto Christopher, tú has ido a lugares donde hay tanta agua. N/ tanta agua M2/ has ido a lugares donde hay tanta agua. N/ es mucho agua M2/ oye es mucha agua, donde yo vivo hay mucha agua así (señalando la imagen), hay un mar inmenso lleno de agua...», (Líneas 181-193, ciclo I, M2)</p>	<p>ampliación de referencia en los niños / permitiéndoles asumir saberes previos en sus respuestas / además de crear inferencias y acercarse progresivamente a procesos de explicación / Además / la maestra hace uso de la pregunta por el ¿por qué ? / pregunta de razonamiento / solo en una situación de conflicto presentada entre dos niños / ¿por qué le pegas a Thiago? / buscando utilizar la pregunta como una forma de movilizar a los niños en relación a la importancia de cuidarnos y poner el límite con los demás...». (Líneas 151-161, Ciclo II / M2)</p>	<p>a un referente / para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente / ...». (Líneas 644-652, ciclo III, M2)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 35

Proceso de cambio a través de la pregunta: M3

Evidencia de cambio a través de la pregunta contrastada: M3		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
<p>En el primer ciclo, según M3, la pregunta está muy presente en el inicio de la secuencia didáctica y es de carácter abierto. El propósito es potenciar la imaginación de los niños, ampliar referentes, reconocerlos y valorar su participación. No hay conceptualización al respecto. Esta relacionada con la posibilidad de promover la función cognitiva del lenguaje.</p> <p>«...La pregunta está muy marcada, sobre todo al inicio de la experiencia. A su vez del enunciado “¿qué tal si?” lo cual abre un espacio a la posibilidad de experimentar / de ir más allá de lo imaginado/ es un apertura a ir más allá de los “límites” / ...». (Líneas 238-240, ciclo I, M3)</p>	<p>En el segundo ciclo, se promueve el uso de la pregunta en el marco de una secuencia didáctica centrada en el juego y, en este sentido, al igual que en el primer ciclo, su carácter es predominantemente abierto y central.</p> <p>M3 convierte la pregunta en la ruta del préstamo de conciencia de la palabra de la profesora para retomar la participación de los niños, promover la ampliación de sus enunciados, complejizar los diálogos y estructurar un contexto dialógico de interacción.</p> <p>«...la pregunta permite situar lo que se va aprendiendo del mundo natural y cultural / posicionando al niño en un momento y lugar determinado / lo cual enriquece a nivel cognitivo la anticipación / los saberes previos y la reelaboración de sus enunciados verbales / de esta manera la pregunta busca complejizar las respuestas que los niños y las niñas dan a estas / ampliando y reformulando lo que se dice en un principio / donde se quiere enriquecer sus experiencias orales enmarcadas en situaciones diversa y múltiples / (...) estrategia discursiva que le permite crear diálogos con los niños en torno a la exploración que hacen con el material / (...) también vi cómo desde la pregunta / cómo fuiste complejizando poco a poco el diálogo con ellos \ así la maestra propone preguntas como ¿Dónde estás? / ¿Qué estás haciendo? / ¿Qué es eso? / las cuales por lo general los niños responden de forma contundente / pero en el caso de las preguntas en referencia a dar solución a alguna situación / ...». (Líneas 218-222,466-471, ciclo II, M3)</p>	<p>En el tercer ciclo, M3 hace evidente una cualificación en sus niveles de conceptualización dado que ya no plantea solo el uso de preguntas abiertas, sino que usa tanto las preguntas abiertas, como las cerradas. Tiene en cuenta la intencionalidad comunicativa y las características orales de los niños.</p> <p>«... / las preguntas que se desarrollan / varían entre las abiertas y cerradas / estas últimas pretenden la búsqueda de información, y reconocer los conocimientos previos que tienen los niños y las niñas poniendo en juego aquello que han venido construyendo alrededor de los animales / preguntas que atraviesan toda la experiencia / ya que están permanentemente dinamizando las interacciones / y construcciones de los niños \ / [ehhhh] / pero pues se ve:: / sobre todo las cerradas / [ehhh] / ya que pueden puntualizar / en este caso / las respuestas de los niños / (...) según M3 se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así su proceso lo demandaba / las...». (Líneas 12-18, 679-683, ciclo III, M3)</p>

La conversación surge como respuesta a un reto pedagógico de las profesoras que las lleva a profundizar en sus conocimientos previos sobre esta subcategoría. De esta manera, cualifican sus niveles de conceptualización y de comprensión a nivel discursivo al orientar la toma de decisiones que favorecen el cambio, por ejemplo, al realizar la caracterización oral de los grupos de niños.

De acuerdo con el análisis, el uso de la conversación, en tanto andamiaje, permitió cambiar una práctica unidireccional e inflexible y reconocer las características orales tanto de las profesoras, como de los niños. Así se transformó el sentido discursivo de la conversación como protogénero y sus implicaciones para el manejo de los conflictos y de la intersubjetividad.

Tabla 36

Comparación cronológica sobre la conversación

Perspectiva sobre la conversación contrastada: M2 y M3		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
Se parte de una tensión que se presenta en el ciclo I y que provoca M2 al desarrollar una secuencia didáctica extensa. Esta incide en la disminución de la participación de los niños y del uso de la oralidad que lleva a generar conflictos y agresiones.	La conversación, en el segundo ciclo, se fundamenta, conceptualiza y reconoce como un protogénero que se convierte en parte central del desarrollo de la secuencia didáctica. Con ello, da respuesta a uno de los retos y tensiones de M2 en el primer ciclo. «...protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias...». (Líneas 662-664/ M2 / ciclo II) M3, al reflexionar sobre la secuencia didáctica de M2, explica lo que considera complejo de esta situación comunicativa. Para ella, promover y lograr conversaciones con estos grupos de niños pequeños es muy difícil y lo manifiesta al afirmar: «...M2 instaura la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los niños y las niñas de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva / a mí esto sí me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque:: / digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos corporales que tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores que tienen // y poderlos convocar tanto tiempo a	La conversación, en el tercer ciclo, es objeto de reflexión sobre lo que aporta a los niños en términos de posibilitar, a través de las asambleas, un trabajo sistemático sobre la escucha, sobre la toma de turnos y sobre la intersubjetividad. M1 ¡Qué bueno que lograste:: /conectarte:! M2 Sí:: / [uyyy] / sí:: / afortunadamente \ / porque / eso también permite que fluyan:: / las experiencias \ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían:: // ya como:: / parte de:: nuestra cotidianidad / como de lo que nos gustaba /// estar juntos / /. (Líneas 188-194 / M2 / ciclo III)

	<p>través de la conversación / que uno pensaría / y yo se lo decía a M2 / ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! / pero ¿cómo se va a instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? / ¡no se se puede! / pero efectivamente se pudo / (...) y yo siento en medio de todo / que ella lo:: / lo:: / acerca mucho a una conversación tú a tú / o sea yo con (inaudible) / exacto / pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo / que uno dice / bueno / puede mediar entre uno:: y dos:: / ¡pero ya son quince! / y ahí es mucho más complejo / además que se escuchen:: / que se permitan hablar el uno al otro:: / que validen:: el aporte del otro / que tal vez / no:: / no les agrade pero que finalmente lo incorpore / pues para mí esto ha sido / en realidad / lo que más me ha / llamado la atención del trabajo de M2 / porque siento que es un grupo que es / de retos / tenerlos convocados en esta estrategia didáctica / es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado // ...». (Líneas 230-248 / M2 / ciclo II)</p>	<p>«...que yo:: / vi aspectos / o bueno, aprendizajes importantes a mencionar / uno son los espacios de conversación // y siento que eso nos permite también desmontar un imaginario alrededor que con esa edad no se puede conversar ¡no! / y ese imaginario de infancia que tenemos:: [ehh] de que un niño en esos procesos no puede participar de un espacio así / y que desde la cualificación de las prácticas y la cualificación de las profesoras esto se ha visibilizado que es posible hacerlo /...». (Líneas 572-576 / ciclo III / M2)</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Con esta postura de M2, se pone en evidencia la reflexión en la acción y sobre la acción. Gracias a esta, M2 puede explicar el evento al presentar el contexto en el que se presentó y ampliar las causas e identificar otras posibles formas de asumirlo al comprenderlo. En palabras de Perrenoud (2006), «es tomar la propia acción como objeto de reflexión». En ese sentido, es importante, pues, como plantea el mismo autor, «reflexionar sobre ella solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, por un análisis» (2006, p. 31).

¿Cómo lo logra?

Al revisar los aprendizajes del primer ciclo, que M2 comparte en los encuentros semanales, se identifican aquellos que la llevan a lograr este tipo de interacción en el segundo ciclo y que promueven el uso de la lengua oral en los niños del grupo de Aventureros y que promueven la intersubjetividad. Estos se refieren a:

- La importancia del gesto y del movimiento en la construcción de sentido por parte de los niños para poder participar de la propuesta y estimular la oralidad

- Las claridades conceptuales y de criterio sobre el préstamo de conciencia a través de la palabra del profesor y las exigencias para este.
- Las preguntas, su formulación y la pertinencia en su uso (abiertas y cerradas).
- Reconocer los procesos de oralidad de los grupos de niños para lograr un trabajo colectivo más integrado y favorecer las particularidades de cada niño en relación con el uso de la lengua.

Reconocer las dificultades en la toma de decisiones como resultado de la manera en que M2 enfrenta el reto, a través del uso de la conversación en las asambleas, así como los logros que de ahí resultan, contribuyen a promover el cambio tanto en M2, como en su par, M3.

Además, ayuda a modificar las perspectivas iniciales de oralidad en tanto esta ya no se reduce a la posibilidad de hablar, sino que, gracias al uso de la conversación, se potencian la escucha, la claridad sobre el sentido del turno, la pertinencia de los enunciados y el reconocimiento de los aspectos no verbales de la oralidad y de los de orden paralingüístico y de contexto. La conversación también propende por la resignificación del rol del profesor que pasa de dominar con su palabra, a interacciones bidireccionales en las que la escucha es un componente central. Su intervención se da a través de preguntas abiertas, de reformulaciones y de expansiones semánticas en el marco del préstamo de su palabra.

Finalmente, las reflexiones que genera el uso de la conversación con los grupos de niños de Caminadores y de Aventureros (que es como la EMUPN denomina a los grupos de niños de acuerdo con sus características de desarrollo) buscan un cambio en la perspectiva de infancia. Por tanto, podría afirmarse que, el cambio es transversal a todas las categorías

en la medida en que se hace una modificación del papel del profesor, del niño y de las subcategorías de la perspectiva pedagógica. Además, en relación con la categoría de competencias personales, se responde a los retos, a los miedos, a los cuestionamientos iniciales y a las necesidades de saber de las profesoras noveles.

Gracias a los cuestionamientos y a los retos que surgen de las sesiones de reflexión compartida, M2 aborda la conversación como andamiaje para promover la oralidad de los niños. A partir de esta propuesta, fue posible modificar las propias perspectivas previas y/o complementar los aprendizajes, como se muestra a continuación. Para esto, se usan las tablas de contraste para poner en evidencia el cambio en las perspectivas de oralidad, de infancia y de rol del profesor.

Cambios en la perspectiva de oralidad.

Tabla 37

Comparación cronológica de la perspectiva de la oralidad: M2

Perspectiva de Oralidad contrastada / M2		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
<p>M2 asume la oralidad como un reto en tanto considera que requiere “ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las intervenciones sino en todos los momentos” (líneas 131/132 / M2 / Ciclo I) y por ello se plantea unos interrogantes que busca aclarar referidos a ¿Qué hacer?, ¿Cómo hablarles?, ¿Cómo apoyarse en la oralidad para la resolución de tensiones que llevan a los niños a comunicarse a través del llanto. Asume la escucha como “proceso de comprensión” (líneas 364/365 / M2 / Ciclo I)</p>	<p>La oralidad en este ciclo esta relacionada con la posibilidad de conversar, narrar , escuchar.</p> <p>M2 asume en las reflexiones la oralidad desde su proceso de formación profesional, como “oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi practica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino (...) (líneas 605-609/615-617 / M2 / Ciclo II)</p>	<p>M2 comparte en los encuentros semanales reflexiones en relación con los usos orales de los niños que ha identificado, así como lo que realiza con su oralidad para favorecerlos.</p> <p>Según M2 sus intervenciones se caracterizan por ir “acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que permitan ampliar los referentes / además / la maestra utiliza la pregunta abierta como parte fundamental de la experiencia / pues desde allí promueve búsquedas orales en los niños en torno a la ampliación de referencia y creación de inferencias / además de aproximar a los niños a la posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para acercar a los niños a otro tipo de preguntas que los lleven a procesos de explicación” (Líneas 181-186 / M2 / Ciclo III)</p> <p>De forma explicita en relación con la propia oralidad, enuncia en el marco del proceso de formativo de mentorazgo, como “las construcciones e intercambio de saberes / han sido una forma de resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus particularidades de su ser / y hacer con los niños” (Líneas 293-296 / M2 / ciclo III)</p>

Tabla 38

Comparación cronológica de la perspectiva de oralidad: M3

Perspectiva de oralidad contrastada M3		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
<p>Antes de los encuentros semanales de reflexión compartida</p> <p>“..Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal / y dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos / narrativos / es poner en palabras todo lo que pensamos / sentimos / queremos /necesitamos /...” (Líneas 166- 170)</p> <p>“... Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la maestra / cuando están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo que la docente los está invitando/ Ejemplo/ Docente/dice/ Ven aplastamos ésta María Luna / yo voy aplastar ésta / [muestra como aplasta con la palma de la mano una parte de masa] / María Luna/ dice/ ¡Nooooo! / Con un movimiento fuerte / M3 / ¿No?/por qué?...” (Líneas 204 – 209)</p>	<p>“ Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a los niños y las niñas reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación meramente de palabras o la realización de acciones vacías /</p>	<p>M3 plantea “debemos empezar por resaltar que la mirada alrededor de la oralidad ha cambiado / ya que se han ampliado aquellos conocimientos incipientes que se tenían al inicio del proceso / de allí / que ya no se asuma solo como el acto de hablar por si solo / sino por el contrario / se reconoce como un sistema integrado / en el cual convergen canales como el paralingüístico / el no lingüístico y proxémico / características que enmarcan la forma de comunicación de los niños y las niñas menores de tres años / (Líneas 562-570 / 650 – 653)</p>

Cambios en la perspectiva de infancia.

Tabla 39

Perspectivas de infancia de M2 y de M3

Perspectivas de infancia	
M2	M3
«.../ ha sido necesario ser consciente de la mirada de infancia que asumo en mi práctica profesional / pues no subestimarlos ha permitido crear oportunidades en las que como grupo logremos participar de espacios de conversación / ...» (Líneas 698-707 / M2 / ciclo III)	«...en concordancia / con la mirada de oralidad / se ha ampliado la de infancia / donde se reconoce que los niños y las niñas menores de dos años / contrario al imaginario que se ha tenido como incapaces o carentes / se vienen asumiendo como interlocutores / sujetos capaces de entablar un diálogo con otros a través de los diferentes canales de comunicación / de dar a conocer lo que piensan / quieren y sienten / concibiéndose así mismo como portadores de un saber / y protagonistas de su propio desarrollo / (Líneas 577- 588 / M3 / ciclo III)

Cambios en la perspectiva del rol del profesor.

Este cambio fue explícito en las reflexiones de M3, que serán las que se presentan a continuación en la tabla.

Tabla 40

Perspectivas de cambio sobre el rol del profesor: M3

Perspectiva sobre el rol del profesor contrastada: M3		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
Las reflexiones, a partir del análisis de la primera secuencia didáctica, en este ciclo, giran en torno al componente cognitivo y al nivel de exigencia para el maestro por los apoyos asertivos que requiere para promover la oralidad. «... para la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las expansiones semánticas que realiza a través de ella / es la	Con base en las reflexiones emergentes del primer ciclo, M3 considera importantes las implicaciones de promover secuencias didácticas que, intencionalmente, tengan claridad sobre qué, cómo, cuándo y, sobre todo, para qué se usan los andamiajes. Centra su foco de atención en reconocer y en abordar, sistemáticamente, el sentido del préstamo de la palabra del maestro para favorecer la oralidad «...una forma de ayuda / que	Si bien las reflexiones de M3, en este tercer ciclo, de nuevo retoman el rol del profesor desde las implicaciones que tiene como referente lingüístico, también hace énfasis en el saber discursivo y pedagógico que el maestro debe tener para asumir los acompañamientos con cualquier grupo de niños, en su capacidad de flexibilización. Ratifica que los grupos no son iguales en el uso de la lengua oral y la importancia de caracterizarlos oralmente para poder realizar propuestas pedagógicas asertivas que tengan en cuenta tanto los componentes verbales, como los no verbales que acompañan la oralidad y que fundamentales en cada nivel de desarrollo, en este caso, el movimiento. Como consecuencia de este aprendizaje surge otro

<p>maestra quien a través de su palabra potencia el razonamiento lógico / la proyección / la predicción y obviamente la imaginación / por eso / las acciones que se estructuran deben estar dirigidas a trabajar sobre las preguntas por / Qué es eso / (...) / en la medida que será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación de materiales / inicie la inmersión en el contexto explicativo (...) en estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas / descriptivas que les permitan la construcción de la referencia...». (Líneas 383-392 / M3 / ciclo I)</p>	<p>posibilita la entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / parte del empleo que este realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la estructura y el uso del enunciado en contextos variados y diferentes / que permiten comprender que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico / (...) es notoria entonces la relevancia y el lugar que ocupa el maestro / resaltando que es desde su intencionalidad y acción consciente que genera procesos pedagógicos significativos (...) los cuales le permiten a los niños y las niñas reconocerse / posicionarse y enriquecer las construcciones que vienen haciendo del mundo y de sí mismos...» (Líneas 502-512 / M3 / ciclo II)</p>	<p>centrado en reconocer la pertinencia del uso de la pregunta (abierto-cerrada), ya que dependerá de las características comunicativas del grupo de niños y de la intencionalidad comunicativa del profesor el uso contextualizado de estas.</p> <p>«...tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importante en dicha construcción / un paso final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones / cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los procesos de oralidad / tal es el caso de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / que ayuden a puntualizar los significados / a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos / los conflictos sociocognitivos / ya que así su proceso lo demanda / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de que han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de desarrollo en el que se encuentran / y por las conquistas orales que han empezado a hacer». (Líneas 675-683 / M3 / ciclo III)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El rol del acompañamiento del profesor, en los usos orales de niños en la primera infancia, implica cambios cualitativos que, en principio, desde una perspectiva reduccionista, podrían dar la idea de que el profesor, con el préstamo de su palabra, reemplaza los enunciados de los niños y limita sus posibilidades de producción. Sin embargo, M3, desde el primer ciclo y a través de sus reflexiones, da sentido a los andamiajes en el uso contextualizado y comunicativo de la lengua oral.

De esta manera, con el proceso de cambio anteriormente descrito, se pone de manifiesto tanto el primer origen del cambio identificado en este estudio: **los procesos de autorreflexión y de aprendizaje a través de las dificultades del par**, así como el segundo origen del cambio relacionado con **la posibilidad de profundizar y conceptualizar** alrededor de los saberes discursivos y pedagógicos.

5.3. La reflexión en el proceso de investigación

La reflexión en el estudio se abordó de dos maneras. Por una parte, cuando las profesoras hacen procesos metacognitivos al analizar lo que aprenden a partir de la posibilidad de reflexionar lo que significa ese proceso para su crecimiento profesional. Por otra, cuando reflexionan sobre los eventos comunicativos para aprender de ellos, bien sea porque los asumen como logros, o como dificultades y tensiones. A continuación, en la tabla 42, se presentan los planteamientos que, al respecto, realizaron las profesoras.

Tabla 42

El sentido de la reflexión y las prácticas de enseñanza de M2 y de M3

El sentido de la reflexión y de las prácticas de enseñanza que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años	
M2	M3
<p>La reflexión permitió resignificar las perspectivas de oralidad, de infancia, del uso de la conversación en las propuestas pedagógicas con primera infancia y del papel del profesor para promover el uso de la lengua oral desde los primeros años. Según M2, «para una profesora que trabaja con esta población de primera infancia, es más exigente el uso intencional y consciente que haga de su oralidad por las características de los niños en ese paso del gesto a la palabra. Aprenden a través de ella».</p> <p>Identificó andamiajes, como el préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora y la pregunta que, a su vez, posibilitan otros, como la expansión semántica, la reformulación y la paráfrasis.</p> <p>Reconoció los usos orales de los niños.</p> <p>Se acercó a la cualificación de la profesión docente en la medida en que pudo reflexionar en y sobre la acción a través de escenarios, como el encuentro semanal. En este, las profesoras pueden reconocerse, reconocer al par, confrontarse y aprender de y con el par.</p> <p>Se puso en evidencia el crecimiento de M2 en sus niveles de comprensión sobre la acción y la conceptualización que va adquiriendo en cada</p>	<p>Los planteamientos de M3, en relación con este punto, ponen en un lugar importante el aprendizaje que se promueve para la transformación de su práctica docente a partir de la reflexión en y sobre esta.</p> <p>«... a través de las grabaciones / reflexiones y retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores (...) por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso de formación / (...) por último y una de las cosas más importantes / fue mi crecimiento personal / ya que a través de todo este proceso han salido a flote las fortalezas / y cosas por mejorar que tengo / mis angustias y miedos / conllevando a verme tal cual como soy / comprendiendo cuál ha sido mi constitución como sujeto / para así ser consciente de las prácticas que realizo o replico muchas veces / pero que he ido</p>

<p>ciclo.</p> <p>Por otra parte, el análisis también permite poner en evidencia que estos aprendizajes, en cada ciclo, son resultado de condiciones particulares y presentan cambios cualitativos, como se expone a continuación:</p> <p>«...los encuentros semanales de reflexión compartida desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes / comentarios / sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos / enriqueciendo enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente. Por tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las construcciones e intercambio de saberes / ha sido una forma de resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus particularidades de su ser / y hacer con los niños...». (Líneas 287-296 / M2 / ciclo III)</p>	<p>transformándolas de manera constante...» (Líneas 533-559, 572/573, 572-576 / M3 / ciclo III)</p> <p>M3 plantea en sus reflexiones, a lo largo de los tres ciclos, que una práctica reflexiva es aquella que «supone una postura, una forma de identidad o un <i>habitus</i>» (Perrenoud, 2004, p. 13). Es aquello que constituye la manera de renovar cada día la forma de ser, de estar y de hacer en el aula, de tener una mirada retrospectiva sobre la acción pedagógica que se lleva a cabo con los niños. Ahí se debe poder volver sobre lo hecho con el fin de enriquecer lo que se quiere realizar en el futuro.</p> <p>Por otra parte, la reflexión prevalece, durante todo el proceso, sobre la acción. Esta se enmarca en poder volver sobre lo que se realiza, de una forma racional y consciente de lo que se lleva a cabo: «se toma la acción como objeto de reflexión (...) donde solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido» (Perrenoud, 2004, p. 31). La práctica del docente se transforma en un campo que se debe analizar y reformar, sistemáticamente, en pro de los procesos educativos; en este caso, para favorecer una actividad dialógica ligada al encuentro con el otro, a la expresión de la afectividad y al ejercicio del pensamiento en el que la oralidad tiene un lugar central en la configuración de identidad.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De esta manera, la reflexión se promueve en la medida que las profesoras abordan los retos que van emergiendo a lo largo de los tres ciclos. Por ejemplo, para M2 al lograr «enrutar» y promover la oralidad de los niños, en eventos comunicativos como la conversación y los juegos que los convocaron y les permitieron usar el lenguaje con diferentes intencionalidades comunicativas, aprender a través del lenguaje sobre sí mismos, sobre los principios de convivencia.

Para M3 cuando asume retos como el cambio de grupo de niños que lleva a retomar los aprendizajes discursivos y pedagógicos y construir criterios para favorecer el desarrollo de la oralidad, o través de los diferentes aprendizajes que presenta a lo largo de los tres

ciclos: en relación con el lenguaje y la cognición, en relación con la relación juego/lenguaje y finalmente, a partir del reconocimiento objetivo de los cambios en sus perspectivas de oralidad, de infancia, del rol de acompañamiento del profesor para promover la oralidad en niños menores de tres años.

De esta manera, para ambas profesoras, la reflexión es sustancial en la formación de sus competencias personales. Esto es evidente en su capacidad de introspección y de creatividad para reconocer las posibilidades de crecimiento personal y profesional a partir del trabajo colaborativo que promueven propuestas como la mentoría.

Capítulo 6. Conclusiones

Con base en los resultados del estudio, es posible concluir que esta investigación logra aportar a varias de las problemáticas que le dieron origen. En primer lugar, al visibilizar la importancia del papel del profesor de Educación Infantil, en tanto mediador, a través de sus andamiajes, para promover la lengua oral con niños menores de tres años y el papel de la reflexión como posibilidad de cambio. En este mismo sentido, se hacen aportes al estudio de la enseñanza y del aprendizaje de la oralidad en niños menores de tres años y, finalmente, se contribuye al desarrollo investigativo que aborda la articulación entre el campo del lenguaje y la formación del profesorado novel de Educación Infantil.

De manera concreta, la reflexión sistemática, en este estudio, sobre la lengua oral como objeto de enseñanza abre la posibilidad de reconocer desde dónde se configuran, a nivel discursivo y pedagógico, las prácticas de las profesoras noveles de Educación Infantil que participan en este, los andamiajes elegidos y los criterios para diseñar las secuencias didácticas que buscan promover la lengua oral en niños menores de tres años, así como comprender sus cambios y su origen.

6.1. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la oralidad

El estudio permite reconocer que las prácticas pedagógicas son únicas y se configuran de acuerdo con la historia de vida personal, académica y profesional de cada profesora, con sus retos, sus preocupaciones y sus búsquedas en relación con lo que le es vital. Así, M2 y M3 viven esta experiencia de investigación de forma similar y diferente a la vez, según lo que para cada una de ellas llega a ser importante durante el proceso de reflexión compartida. En este caso, para M2, el abordaje de la conversación, y, para M3, el juego en relación con la oralidad. No obstante, los criterios que llegan a compartir y a construir en

conjunto, por ejemplo, acerca de las preguntas, son muy significativos y contribuyen, de forma importante, junto con otros aspectos, a las reflexiones en el campo de la didáctica del lenguaje con primera infancia, como se presenta en los resultados de la investigación. Cabe destacar, entonces, que no existe un solo tipo de práctica para promover la enseñanza de la lengua oral. Lo que existe es la capacidad para reflexionar y, desde allí, construir criterios para la toma de decisiones de acuerdo con los niños, los contextos y el campo de estudio que se aborde desde el punto de vista pedagógico. De ahí la importancia de un proceso de acompañamiento personalizado, sistemático y focalizado que parta de las historias de vida de los profesores en el marco de las propuestas dialógicas de mentoría.

6.2. Los cambios

En el acompañamiento a los niños se logra estructurar y desarrollar criterios para usar asertivamente andamiajes, como la pregunta y la conversación. Este cambio tiene que ver con la posibilidad de las profesoras de profundizar e interpelar, individual y colectivamente, los conocimientos teóricos previos adquiridos en la formación inicial, así como sus perspectivas de oralidad y de infancia frente a lo que es o no viable para promover en niños menores de tres años. Gracias a este proceso metacognitivo y dialógico, se sustenta la toma de decisiones y se reestructuran las propuestas pedagógicas a partir del segundo ciclo.

Con base en esto, las profesoras dan respuesta a los retos que se plantearon cuando se dio inicio al estudio: reconocer cómo son sus prácticas de enseñanza y qué promueven y enfrentar sus miedos sobre no saber cómo acompañar a niños menores de tres años para que hagan uso de la lengua oral.

Otro cambio significativo, a partir del segundo ciclo, fue promover, en las interacciones y de forma integral, la función comunicativa, estética y cognitiva del

lenguaje. Esto, a partir del uso de la función mediadora de la lengua oral en la resolución de conflictos, es decir, la función comunicativa en la configuración de la intersubjetividad. Así mismo, la función estética y recreativa al retomar el juego con la palabra en el uso de adivinanzas, en la construcción colectiva de historias y gracias a la posibilidad de crear e imaginar situaciones fantásticas. En este sentido, el estudio pone de manifiesto otras posibilidades de acompañamiento por parte del educador infantil que trascienden propuestas investigativas y pedagógicas centradas en desarrollar, de forma exclusiva, la función cognitiva del lenguaje.

6.3. Los aprendizajes

Habría que resaltar cómo en el segundo ciclo surgen la conversación, como protogénero, y la relación entre el juego y el diálogo como andamiajes que promueven la oralidad en la primera infancia y contienen los otros andamiajes, como el préstamo de conciencia a través de la palabra de las profesoras, las preguntas, las expansiones semánticas y las reformulaciones. El estudio permitió reconocer que es posible apoyarse en la conversación para promover la oralidad en niños menores de tres años y que, junto al juego, favorece, desde una perspectiva comunicativa y funcional, diferentes usos del lenguaje en contextos como narraciones, descripciones, explicaciones y diálogos con propósitos, como recrear e imaginar realidades, ampliar referentes, resolver conflictos, aprender principios de convivencia y democracia y, de esta manera, contribuir a la configuración de la intersubjetividad.

Fue significativo reconocer en sus reflexiones, desde una perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua, el aporte de los contextos mentales compartidos en el marco del juego y de las asambleas, en los que el niño aprende a través de la

conversación a usar la lengua oral en contexto con el apoyo de los andamiajes de las profesoras, sin necesidad de hacer correcciones del habla de acuerdo con los parámetros del hablante ideal. Esto porque las profesoras también logran comprender que la oralidad, desde una perspectiva comunicativa y funcional, trasciende el habla y, entonces, abordan de forma consciente la escucha, dan lugar al gesto, a los silencios y a las miradas en la estructuración de sus andamiajes. De esta forma, la escucha y el componente paralingüístico se convirtieron, para las profesoras en puntos centrales del diseño de sus secuencias didácticas.

Igualmente, con respecto a la flexibilidad, se deben destacar los esfuerzos de las profesoras noveles a través de la reflexión sistemática para ser lo más asertivas posible en la toma de sus decisiones, dado que se parte de la perspectiva dinámica de la realidad, de su carácter cambiante y, en esa medida, lo que es asertivo para un contexto, es posible que no lo sea para otro. De ahí el aporte del estudio al evidenciar la necesidad de partir de las caracterizaciones orales de los niños para poder estructurar las secuencias didácticas y llevarlas a cabo con la flexibilidad suficiente y, así, promover la lengua oral de forma significativa y contextualizada.

Por otra parte, el estudio también permite entrever cómo, gracias a los encuentros semanales de reflexión compartida, de analizarse, de hacerlo a través del par y de aprender de los logros, también de este, de identificar y de focalizar conjuntamente alternativas para resolver los retos, es posible replantear las perspectivas en relación con la oralidad, con la infancia, con el papel del maestro y con el uso de la conversación con niños menores de tres años. Esto lleva a que las profesoras resignifiquen sus propuestas y accedan a formas diferentes de asumir sus prácticas de enseñanza en relación con la lengua oral.

En consecuencia, este estudio se une a la recomendación de muchos otros trabajos de investigación en el campo del lenguaje y de la formación de profesores en términos de asumir la oralidad como un objeto de estudio que también requiere de reflexión y debe ser abordado sistemáticamente, como las otras modalidades discursivas (la lectura y la escritura). Es necesario promover una reflexión sistemática a partir de un enfoque comunicativo y funcional, ya no desde el preescolar, sino desde mucho antes, desde la primera infancia, con propuestas pedagógicas que surjan de reconocer lo que es vital para los niños menores de tres años que están en el paso del gesto a la palabra y, en ese sentido, es importante revisar el papel fundamental que tiene la caracterización oral de los grupos para lograr andamiajes asertivos que contribuyan a fomentar el uso de la lengua oral.

Además, hay que tener en cuenta que los escenarios no formales, como la EMUPN, que atienden la población infantil menor de cinco años, podrían ofrecer alternativas de interacción comunicativa que posibiliten una transición respetuosa hacia la escuela, al abordar de manera cualificada los procesos de construcción de identidad y de alteridad acordes con una sociedad justa y democrática a través del papel mediador del profesor en la apropiación significativa de la lengua oral.

Con base en estos planteamientos, se logra afirmar y concluir que el aprendizaje de la lengua oral es producto de situaciones de participación guiada en contextos socioculturales determinados y definidos socialmente. De esta manera, la enseñanza se asume como un espacio de negociación y de discusión en donde se promueve el uso reflexivo de la lengua oral como práctica cultural a partir de eventos comunicativos que propendan por comprender y producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas en contextos particulares. La enseñanza, entonces, se asume como una intervención

deliberada, mediadora entre el individuo y la cultura, hacia la internalización del conocimiento.

Por otro lado, con respecto a la reflexión como categoría transversal del estudio, se concluye que esta se convierte en un dispositivo que contribuye a la cualificación a nivel disciplinar y pedagógico cuando las profesoras logran, de manera sistemática, un día por semana, durante un año, encontrarse y conversar en torno a lo que hacen y a cómo usan lo aprendido a través de la construcción colectiva, al resolver las dudas, las tensiones, las dificultades puntuales y los retos superados —propios y del par—. También, cuando las profesoras llegan a identificar los criterios a partir de los cuales configuran los eventos comunicativos y los andamiajes para favorecer la oralidad de los niños menores de tres años en el marco de interacciones simétricas y participativas. Por último, cuando es viable realizar cambios en sus prácticas de enseñanza. De esta forma, gracias a la reflexión sistemática, fue posible que las profesoras trascendieran el sistema de apoyo natural (LASS) que ofrece la madre u otro adulto de manera intuitiva y que caracterizaba las prácticas de enseñanza en la EMUPN.

Además, en relación con el componente personal para el crecimiento profesional de las profesoras, la reflexión compartida convierte al colectivo en un grupo de apoyo que da soporte emocional, y comprende su realidad y sus referentes discursivos y pedagógicos en la toma de decisiones. En este marco, hay que resaltar cómo, al usar la conversación sobre los resultados, es posible que las profesoras reconozcan lo que potencia sus prácticas de enseñanza en torno a la oralidad, lo que las lleva a encontrar, en la lectura de sí mismas y de los otros y con los otros, nuevas formas de mirar lo discursivo, lo pedagógico y a trabajar en la cualificación de sus prácticas a través de la reflexión. Esto pone en evidencia la importancia de los espacios dialógicos entre los profesores y la incidencia del sistema

didáctico, pues no es suficiente tener intencionalidades fundamentadas y reflexiones individuales; es necesario que el sistema didáctico promueva los espacios de encuentro y de reflexión colectiva en marcos de aprendizaje colaborativo, además de la articulación de procesos sistemáticos de formación permanente, como son las propuestas de mentoría.

6.4. Limitaciones, dificultades y proyecciones de la investigación

6.4.1. Limitaciones y proyecciones del estudio

Se identificaron algunas limitaciones, en el presente estudio, que pueden servir tanto para interpretar mejor los resultados obtenidos, como para considerar rutas para nuevas investigaciones.

Con respecto a los andamiajes, esta investigación se centra en identificarlos para contribuir, así, a reconocer y a comprender el papel de la reflexión en la cualificación de las prácticas de enseñanza de las profesoras. Sin embargo, no los caracteriza, ya que esto implicaría un estudio enfocado en definir cómo se estructura discursivamente cada uno de ellos y, por consiguiente, qué promueven, además de otra metodología y de otro diseño de investigación.

Por otra parte, el estudio se centra en la explicación de la reflexión en torno a las competencias de las profesoras tanto a nivel discursivo, como pedagógico, en la toma de sus decisiones, conscientes y racionales y sin mayores desarrollos en torno a las competencias personales que se refieren a los miedos o las angustias. De acuerdo con estudios contemporáneos, gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes, lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza.

Abordar las competencias personales, sería por lo tanto, otro campo de estudio que aportaría de manera importante a los procesos de formación profesional y acompañamiento del profesorado.

Habría que plantear, también, que el estudio estaba dirigido a mostrar los cambios obtenidos en las profesoras, pero no eran objeto de esta investigación los aspectos discursivos y pedagógicos que *no* se modificaron en ellas.

Con respecto al número y a la permanencia de las profesoras, inicialmente se contemplaba una mayor participación, pero debido a la cantidad de responsabilidades laborales, académicas y de orden personal, se hizo inviable para otras continuar en el grupo. Por esa razón, el estudio solo fue posible con dos, lo que limita el impacto en el contexto y en los posibles resultados.

Otra limitación tiene que ver con el hecho de que ambas tenían conocimientos previos de orden teórico por su formación inicial y contaban con menos de dos años de experiencia profesional. Sin embargo, sería interesante conocer qué resultados se obtendrían con las madres comunitarias que no tienen saberes previos o con las profesoras con más años de experiencia profesional.

Con respecto a los grupos de niños, M3 tuvo un cambio de grupo. Esto implicó, para la profesora, iniciar de nuevo el proceso en el tercer ciclo del estudio, lo que generó mucha tensión.

En cuanto al componente metodológico, se presentan dos limitaciones. Una se relaciona con lo desafiante que resultó el proceso de delimitación y de análisis de los datos, debido al conflicto que, en un momento, significó para M1 hacer parte de dos procesos de investigación: uno que seguía la metodología de la investigación-acción y el otro la de la interpretación del estudio longitudinal. Esto trajo, como consecuencia, la dificultad para

decidir, en medio de un gran volumen de datos, cuáles serían los más pertinentes para el estudio longitudinal. Ya definidos, surge la segunda limitante: la transcripción de las sesiones semanales de reflexión compartida resulta muy dispendiosa y duplica los esfuerzos y los tiempos previstos.

Con respecto al proceso de análisis, hubo momentos en los que las conclusiones se intuían antes del proceso mismo de análisis de los datos. No obstante, ayudó, de manera significativa, el uso de instrumentos como las tablas de comparación cronológica, pues permitieron hacer contrastes entre categorías. De esta manera, lo que parece evidente resulta no serlo. De ahí los resultados del estudio con respecto al peso que cobra el protogénero de la conversación en relación con el préstamo de la palabra por parte de las profesoras para promover la oralidad.

Otra limitante del proceso tiene que ver con el hecho de que las profesoras, con frecuencia, mencionaban, en los datos, elementos importantes en la interacción con los niños en relación con la comunicación no verbal. Aparecía, como una constante, *la comunicación corporal*. Sin embargo, al comienzo del estudio, se clasificó como una categoría emergente independiente, pero en realidad, por la delimitación del objeto de estudio de la investigación, no era posible abordarla de esa manera. Se examinó a partir de los aspectos no verbales de la oralidad. Esto, porque la comunicación corporal es un campo de estudio bastante amplio, que amerita un enfoque específico que se sale del interés de esta investigación. No obstante, la revisión retrospectiva de transcripciones permite ubicarla como una categoría independiente y sugiere ser considerada en las futuras investigaciones en el área del lenguaje.

Por último, el estudio identifica cambios en las profesoras. También, por los resultados obtenidos, se infiere que hubo transformaciones en el uso de la lengua oral por

parte de los niños. No obstante, esta investigación no permite afirmarlo, pues su objetivo estaba centrado en las profesoras.

6.4.2. Dificultades

Una dificultad, que a la vez fue una limitante, radicó en la complejidad que significó para M1 hacer parte de dos procesos de investigación: el del estudio de doctorado y el de la mentoría. Si bien estaban correlacionados, no tenían el mismo objeto de estudio ni los mismos propósitos o tiempo de ejecución, ni la misma perspectiva de investigación cualitativa. Esto implicó ajustes en el cronograma y la duplicación de esfuerzos.

A nivel logístico, hubo tensión al tratar de mantener semanalmente, y de forma institucionalizada, la sesión de reflexión compartida por la cantidad de compromisos que deben asumir las profesoras. Se hicieron difíciles las reuniones el mismo día cada semana.

Finalmente, en relación con el proceso investigativo, específicamente con el análisis y la interpretación de los datos, resultó complejo elegir los segmentos o unidades de análisis ya que, muchas veces, una misma unidad sirvió para varios análisis, por ejemplo, con respecto a la conversación y al juego.

6.5. El componente investigativo

El uso de instrumentos, como los cuadros de comparación cronológica, permitieron identificar las diferencias cualitativas de los aprendizajes entre ciclos, entender que los cambios se dan en términos de complejidad sobre el saber que las profesoras van configurando en cada ciclo y sobre cada aspecto que caracteriza su intervención pedagógica para favorecer el uso de la oralidad de los niños en primera infancia, como ocurre con el sentido y con el uso competente de la conversación y de la pregunta.

6.6. Las contribuciones del estudio

6.6.1. Implicaciones pedagógicas

Se espera aportar a la cualificación de los procesos de formación inicial y permanente de los profesores de Educación Infantil y de otros agentes educativos, como las madres comunitarias —en el caso específico de Colombia—, con los criterios y fundamentos para la configuración de contextos y de andamiajes que favorezcan el uso de la lengua oral desde una perspectiva comunicativa y funcional y, en ese sentido, el papel sustancial de la conversación y su posibilidad de aproximación, también con la primera infancia.

Estos criterios se refieren, en concreto, a la necesidad de estructurar propuestas pedagógicas que promuevan la oralidad en la primera infancia, a partir de la caracterización oral de los niños. Es imprescindible que los profesores se tomen el tiempo de reconocer los niños con los que interactúan y sus contextos socioculturales.

La estructuración de sus propuestas pedagógicas deben partir de preguntarse, no solo por cómo hacerlo, sino, fundamentalmente, qué hacer y para qué hacerlo. Se deben cuestionar qué es importante, a nivel comunicativo y discursivo, para esas comunidades de las que hacen parte los niños y las niñas; qué usos de la lengua son los que más se promueven y, en ese sentido, cuáles requerirían ser potenciados; y qué preocupa a esas comunidades y por qué.

Lo anterior debido a que, por ejemplo, en el caso de la diversidad de infancias que caracteriza el contexto colombiano, no será igual la propuesta pedagógica en torno a la lengua oral que se promueva en las comunidades indígenas o en las afro, que en las comunidades que hacen parte de las zonas de conflicto armado, las comunidades

campesinas en los territorios rurales o las que están desplazadas y viven en las ciudades o las que son originarias de las ciudades.

Por otra parte, hay unos criterios mínimos en esta configuración que es necesario abordar en todos los contextos y con todas las infancias. Primero, la necesidad de desarrollar de forma integral e interconectada las funciones del lenguaje que promueven la intersubjetividad, es decir, la función interactiva y comunicativa, así como la posibilidad estética de recrear el mundo. Esto, a través de juegos de lenguaje que posibiliten las coplas, las rimas, las adivinanzas y no solo las canciones o los cuentos en el marco del relato y las descripciones del mundo. También, se deben estimular las explicaciones, los diálogos y las aproximaciones a la argumentación, en otras palabras, se deben desarrollar propuestas pedagógicas que asuman, de forma intencional, la oralidad como objeto de reflexión y que posibiliten que las niñas y los niños continúen ampliando, de forma significativa, los referentes del mundo objetivo, natural y cultural que los configura.

Además, las propuestas deberían beneficiar no solo a los niños, sino también a los profesores en tanto la reflexión sobre su oralidad, y los elementos no verbales de esta, sean reconocidos para ser potenciados o modificados. Este es el caso de las formas de preguntar, de la capacidad de reemplazar la corrección oral por la expansión semántica y de la recapitulación de los eventos al reconocer la diversidad y al flexibilizarse en tanto los maestros escuchan y observan o leen el gesto de los niños. Esto, reitero, gracias a la caracterización oral que hacen de sus grupos y de sus propias intervenciones pedagógicas.

En este sentido, con este estudio se busca contribuir al cambio en las creencias de los profesores para que reconsideren que la oralidad se aprende solo en el seno familiar y se retoma por fuera de este solo cuando el niño habla con claridad; se desea reconsiderar el tratamiento de todo lo concerniente a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua oral por

parte del profesor y de las instituciones educativas como un asunto delegado al campo terapéutico y médico.

Además, es importante el aporte a los procesos de investigación del grupo de Educación Infantil, Pedagogía y Contextos en la línea de Comunicación, Lenguaje e Infancia de la Licenciatura de Educación Infantil, de la Universidad Pedagógica Nacional, así como a la comunidad académica en general que trabaja en torno a la educación de primera infancia y a la formación de profesores noveles. A pesar de que hay muchas elaboraciones en términos de política educativa, aún no son suficientes en el campo de la lengua oral y la primera infancia.

Con la misma intención, se busca que este trabajo ponga de manifiesto la importancia de fomentar la investigación en el aula y de su aporte al crecimiento profesional de los profesores de educación infantil en el marco de procesos sistemáticos de acompañamiento, como la mentoría.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Actualización Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito*. Secretaría de Integración Social Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito*. Secretaría de Integración Social Bogotá.
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogía y Saberes*, (37), 73-83.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Educación Matemática*, 13(3).
- Baena, L. (1989). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. *Lenguaje*, (17), 23-32.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Ballesteros, C. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal. Características lingüísticas y discursivas*, (pp.101-114). Graó.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Barrio, J. L. (2001). Lengua oral en educación infantil. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, (pp. 109-127). Graó.
- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Tiempo Contemporáneo.
- Bey, T. M. & Holmes, C. T. (1992). *Mentoring: Contemporary principles and issues*,

association of teacher's educators, reston. En: C. Marcelo (ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia*. Octaedro .

Bigas, M. y Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis Educación.

Boada, H. (1992). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos.

Bruner, J. (1994). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.

Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós.

Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Camps, A. (2004). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. Barragán, M. Cardona, J. Ferrer, E. Larreula, L. López del Castillo, M. Morera, (...) & C. Vilardell, *Claves para la innovación educativa*, (pp. 37-44). Editorial Laboratorio Educativo, Graó.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

Cestero, A. (1998). *Estudios de comunicación no verbal. De la investigación a la práctica en el aula*. Universidad de Alcalá.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Da Porta, E. (2013). Pensar las subjetividades contemporáneas: algunas contribuciones de Mijail Bajtín. *Estudios Semióticos*, 9(1), 47-54
- Del Río, M. J. (1998). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Cuadernos de Educación. Universidad de Barcelona.
- Delfos, M. (2001). *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*. Fundación Bernard Van Leer.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escuela Maternal. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Fandiño G, Durán, S. y Pulido, J. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, (284), 53-76.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Grau, M. & Vilá, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En: M. Vilá, C. Ballesteros, J. M. Castellá, A. Cros, M. Grau y J. Palou (coords.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Grao.

- Guibourg, I. (2008). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, (pp. 13-41). Síntesis Educación
- Gutiérrez, M. Y. y Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7, pp. 24-29.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), pp. 223-239.
- Halliday, M. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.
- Ituero, B. y Casla, M. (2017). *¿Cómo empieza el lenguaje? Descubrir, explorar y favorecer la comunicación temprana*. Graó.
- Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de educación preescolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Revista Oralidad. Anuario 8*. Ponencia presentada en el III Taller de la Oralidad: Lenguas, Identidad y Memoria de América. Santa Clara, Cuba. UNESCO, Orlac, Editorial Pueblo y Educación.
- Jakku-Shivonen, R. y Hannele, N. (eds.). (2013). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Mesa Redonda.
- Korthagen F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), pp. 83-101.
- Lansdown, G. (2005). *Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos*. Unicef, Save the Children, Centro de investigaciones Innocenti.

- Lecuna, A., López, A. y Lesta, V. (2010). *Leer es contagioso*. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina.
- Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula. Cuadernillo No 3: Temas de Educación*. Universidad Externado de Colombia.
- Lomas, C. (2006). *Usos orales en la escuela. Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) I*. Editorial Magisterio.
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Visor.
- Malajovich, A. (comp.). (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata
- Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante, inserción a la docencia*. Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Miretti, M. (2003). *La lengua oral en la Educación Inicial*. Homo Sapiens.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky y la Educación*. Aique.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Núñez, M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Campo de Gibraltar*, (2), 155-172.
<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8130>

- Núñez, M. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.
- Palacios, J. (comp.). (2014). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Ediciones Coyoacán.
- Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castanys, M., Cela, J., Colomer, A., Giralt, J., (...) & Teixidor, M. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Reyes, Y. (2010). Ejes de trabajo pedagógico: comunicación oral. *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, (pp. 119-122). Secretaría de Integración Social de Bogotá.
- Rincón, C., Lozano, I., Sierra, M. y Zuluaga, Z. (2008). Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. *Revista Enunciación*, (13), 95-109.
- Rincón, C., Lozano, I., Sierra, M., Zuluaga, Z. y López, C. (2007). Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de 3 meses a 5 años. *Revista Lenguaje*, II(35), 137-166.
- Rincón, C., Lozano, I., Sierra, M., Zuluaga, Z. y López, C. (2008). Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. *Revista Enunciación*, (13), 95-109.
- Rincón, C., Sierra, M. y Galeano, J. (2013). *Informe de investigación: prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil que potencian la oralidad en niños menores de cinco años*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Rincón, C. y Sierra, M. (2013). Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación y Ciudad IDEP*, (24), 9-19.
- Rincón, C. (2014). Experiencias de investigación en la Escuela Maternal. *Revista Voces*, (6), 14-19.
- Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía*. Editorial Aliorna.
- Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y Vida*, *Revista Latinoamericana de Lectura*, (3).
- Rodríguez Luna, M. E. (2001). Hacia un modelo de análisis para la comprensión del discurso del niño en la interacción maestro-niño en el aula en Colombia. *Revista Científica*, 4(1), 175-214.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Paidós.
- Ruíz, U. (2010). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis.
- Sánchez, M. (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Graó.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos.
- Splitter, L. y Sharp, A. M. (1995). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de la indagación*. Ediciones Manantial.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Suárez, D. (2006). *El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua*. Universidad de Buenos Aires, Laboratorio de Políticas públicas.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Editorial Visor.
- Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Editorial Visor.
- Tusón, A. (2001). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). En C. Lomas (comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) I* (pp. 103-117). Editorial Magisterio.
- Tusón, A. (2015). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vila, I. (1984). Del gesto a la palabra: una explicación funcional. En: J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comps.), *Psicología Evolutiva, volumen 2*. Editorial Alianza.
- Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela. En J. Cook-Gumperz (ed.), *La construcción social de la alfabetización*, (pp. 85-108). Paidós.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*.

Anthropos.

Anexos

Anexo A

Tablas de transcripción M2

Tabla de transcripción ciclo I

Estudio Longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógica de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años					
Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches					
Directoras de Tesis: Dra. Anna Cross, Dra. Rosa Gil					
Instrumento de investigación: Transcripción de encuentros semanales de reflexión compartida / M2					
Ciclo I					
Fecha: 07-04-2016, 05-05-2016					
<p>Esta transcripción corresponde en términos investigativos al ciclo I. Se registran en audio dos sesiones semanales de reflexión compartida en la que participan M1, M2 y M3.</p> <p>A continuación la transcripción de los audios que registran las sesiones con el propósito de completar las notas de campo del investigador.</p> <p>Las transcripciones se elaboran con base en los parámetros de Tusón (2015) en su libro “análisis de la conversación”.</p>					
3. Información General:					
Fecha: (dd-mm-aaaa)	07-04-2016, 05-05-2016	Hora inicio:	2:00 pm	Hora final:	4:00 pm
Instancias o Dependencias reunidas:	Equipo de profesoras de la Escuela Maternal UPN				
Lugar de la reunión:	Oficina de dirección de la Escuela Maternal UPN				

4. Asistentes:	
Nombres	Cargo/Dependencia
M1	Docente investigadora. Coordinadora del proceso de formación continua a egresadas o mentorazgo de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.
M2	Docente Escuela Maternal UPN
M3	Docente Escuela Maternal UPN

3. Escenario: Descripción
<p>Oficina de dirección de la institución. Mesa circular y 7 sillas. Ventanales a la calle. Un escritorio en forma de L y sobre él un computador, libros, un fax, un teléfono fijo.</p> <p>Armario donde se guardan los materiales para el trabajo pedagógico con los niños, los equipos de audio y video de la institución. Está decorado con cuadros diseñados por los niños egresados de la Escuela Maternal y fotografías de las maestras en el trabajo pedagógico cotidiano en formato 15x20.</p>

4. Desarrollo de la sesión:

El encuentro del 7 de Abril se inicia con la lectura de la autobiografía que la maestra trae para compartir. El texto autobiográfico tiene como propósito escribir sobre las vivencias desde la infancia hasta su ingreso al rol profesional como maestra en relación con el aprendizaje de su lengua materna que en este caso es el castellano. Posteriormente se pide que se amplíe oralmente el relato leído y se respondan dos preguntas.

En la sesión del 5 de Mayo cada maestra comparte y comenta el primer análisis individual al registro en video de la secuencia didáctica desarrollada para el primer ciclo por M2

Sesión 7 Abril

302. **M2** / Relatar acerca de mi vida, es un ejercicio del cual siempre he requerido mayor
303. esfuerzo, seguramente por el tinte conservador que siempre me ha caracterizado,
304. pero hablar sobre cómo han sido mis procesos de oralidad, me invita a recordar
305. cómo me he configurado de manera individual y en mi relación con otros, y cómo
306. esto en muchos sentidos ha influenciado la persona que hoy soy, esto me motiva
307. ahora a escribir.

308. Crecí cobijada de una familia amorosa, respetuosa, comprensiva y protectora, la
309. cual siempre me permitió conquistar diversos procesos desde niña, mis padres han
310. sido hasta ahora las personas que me han forjado por la vida y que me han
311. posibilitado construir confianza en los proyectos que emprendo. Este ámbito
312. familiar, estuvo dotado de espacios de diálogo en los cuales los adultos eran
313. protagonistas, en lo que a mí respecta y mi madre me ayuda a hacer memoria,
314. siempre me visualicé ante los demás como una niña calmada, poco expresiva y
315. callada, cuando conquisté mis primeras palabras, las utilizaba en contextos de juego
316. predominantemente individuales, mis interacciones eran en gran medida con
317. muñecas pero poco socializaba con pares.

318. Esto fue siempre así, la verdad, es la forma de ser que recuerdo en mi infancia, una
319. niña tímida pero abierta a conocer, a explorar y a asumir retos. Durante la época de
320. jardín y colegio, me formé en perspectiva a una educación tradicional, en donde el
321. debate, la socialización con los demás, los espacios de diálogo, la escucha y la
322. participación ante dudas que surgían, no eran prioridad, por el contrario, me formé
323. en base a la felicitación por el silencio y la quietud, ya que eran sinónimos de ser
324. una buena estudiante que comprendía perfectamente todo y que guardaba disciplina.

325. Por lo expuesto, gané varias excelencias educativas y disciplinarias, lo cual trajo
326. grandes satisfacciones a mis padres, pero promovió en mí un carácter temeroso a la
327. pregunta por no saber, a la expresión de mis emociones y sentimientos, y a la
328. construcción de límites en donde la vía que encontrara para ello fuera la oralidad.
329. El silencio hizo parte de mi vida por mucho tiempo, pero en momentos difíciles por
330. los que pasé siendo más grande, empecé a entender el daño que podía ocasionar, y
331. cómo la palabra podía liberar y hacer descansar el alma, en este tránsito mi familia
332. fue fundamental, fueron determinantes para abrirme a ellos, para contar acerca de
333. mis sentimientos y estados de ánimo, y promover espacios de diálogo que me
334. posibilitaron entender otras miradas o lecturas de la vida, allí la oralidad, empezó a
335. convertirse en parte de mi bienestar, y en la forma en que además de expresarme,
336. me ayudaba a reflexionar sobre mis propias acciones y actitudes.

337. En el transcurso de mis años de colegio, forjé en mí un carácter respetuoso y amable
338. con los demás, pero también conservador y tímido, recuerdo que me generaba
339. mucha tensión hacer alguna tarea sobre algún tema que me hubiera generado dudas,
340. nunca preguntaba a mis profesores, porque esto no era muy bien visto en los
341. estudiantes y un motivo de vergüenza para mí, así que mi salida era recurrir a mis
342. hermanos mayores, quienes siempre tuvieron la apertura de ayudarme. Por tanto, la
343. pregunta por ignorar algo no era una de mis posibilidades viables, allí mi oralidad no

344.era pertinente, lo que hacía que mis prácticas fueran cada vez más individualistas,
345.desdibujando con ello la socialización con otros.
346.La relación que tejí con mis compañeros durante mi infancia y años de colegio
347.estuvo permeada por esa timidez, aunque hice bellas amistades, me costaba mucho
348.iniciar diálogos y entrar en confianza, aspecto que me hacía sentir incomoda, y con
349.el cual no me sentía del todo bien. Así, cuando terminé mis estudios en el colegio e
350.ingresé a la Universidad, asumí mi oralidad como la vía que me permitiría vivir otra
351.experiencia, conocer gente nueva, relacionarme de forma más tranquila y menos
352.predispuesta, la oralidad permitió que la gente que conocí me conociera y
353.construyera lazos fuertes de amistad y cariño que aún conservo.
354.Debo decir que mi carrera, me ayudó a crear conciencia de los procesos de oralidad
355.puntualmente, fui afortunada al cruzarme con profesionales, como la coordinadora
356.de practica, que me ayudaron no solo a hacer conciencia de esta modalidad del
357.lenguaje en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas
358.desde sus edades más tempranas, sino hacer conciencia de mis propios procesos.
359.Los aprendizajes que construí gracias al acompañamiento de la coordinadora
360.en los espacios de práctica y tutorías de trabajo de grado, me permitieron
361.construir claridades en torno a la oralidad en el campo pedagógico, y en la
362.importancia de mi rol en este proceso, lo que me llevó a modular muchos aspectos
363.de mí, empezar a entender el uso de mi oralidad en la construcción de límites, en la
364.posibilidad de desenvolverme en diversos contextos comunicativos, en los gestos,
365.manejo del espacio, tono de voz, entre otros, que se asumen como sistemas de
366.significación que enriquecen los dos procesos de la oralidad: habla y escucha.
367.Llevar el discurso a mi practica con los niños, trajo muchos retos, confronté mi
368.timidez, exploré en mí recursos que jamás pensé encontrar, me atreví a dejar de lado
369.temores que sentía parte de mi esencia para transitar por las claridades que ya tenía.
370.Resalto lo anterior como parte de una transformación, realmente me permití
371.explorar mi ser, porque ello significaba explorar mi rol como maestra, asumo ahora
372.mi oralidad como la práctica que me permite ser, visibilizarme ante los demás,
373.tomar postura, establecer límites, construir sociedad. Asumirla de esta manera, ha
374.sido una decisión que ha aportado a mi vida, no solo profesionalmente, en la práctica
375.educativa, sino también a mi vida, a la forma de relacionarme con mi familia,
376.amigos, compañeros, en la manera en que ahora me asumo.
377.M2 / Antes la oralidad no era una vía I me costaba socializar I entrar en la UPN
378.me dio la claridad que necesitaba por mi rol I al modificar y aportar a mi
379.carácter profesional I siento que he hecho un tránsito potente, era muy callada,
380.no me interesaba hablar con otros porque no se me daba tan fácil I me daba
381.miedo preguntar I no lo permitía el modelo pedagógico I y prefiero no hablar I
382.no entrar a preguntar y eso empezó a hacer yagas I y no era sano I y empecé a
383.ver en la oralidad la posibilidad de liberar lo que esta dentro y me llevo a ver la
384.oralidad como la posibilidad de tranquilidad I La UPN me permitió ver la
385.pertinencia y la importancia I pero no la vi en los niños que aun no oralizan II
386.cuando realicé mi formación en la Licenciatura I en la practica me transformé I
387.y me rete I y al tener claridad en la oralidad ya tenia que enfrentar mi ser I
388.modular mi carácter I porque si no I no podría potenciar nada en ellos I me ha
389.tocado mi ser y la forma como me he ido configurando en la vida I como
390.maestra en formación al estudiar la licenciatura I vienes ocho horas a la
391.semana I pero ahora siendo titular I es toda la jornada I esta en toda la
392.cotidianidad I en todo momento I
393.M1 / ¿Qué entiendes por la oralidad?
394.M2 / en la formación de la UPN en el ciclo de fundamentación I en cuarto
395.semestre I no se abordo intencionalmente I inicié presentado la propuesta en
396.oralidad en el espacio académicos de comunicación y lenguaje I pero ya en el
397.ciclo de profundización I fue en VII semestre que trabaje sobre oralidad y con
398.la tesis de grado I aunque en la profundización se abordo desde la perspectiva
399.natural I y gracias a los abordajes investigativos posteriores en la tesis de

400. grado se modifico la perspectiva /
 401. Éste interés surge inicialmente de cuestionamientos originados en la práctica
 402. pedagógica como maestra en formación a partir de una correlación entre los
 403. procesos orales de los niños con la concepción de niño y niña que asumía en el
 404. momento de iniciar la práctica del ciclo de profundización / Es así / como
 405. desde el discurso y en las interacciones dentro de la Escuela Maternal / se
 406. intentaba visibilizar una concepción de niños y niñas como sujetos capaces de
 407. construir conocimientos desde sus edades más tempranas / pero en el
 408. momento de pensar la oralidad no era posible viabilizar acompañamientos con
 409. los bebés / es decir I para nosotras no existía conciencia sobre la pertinencia
 410. por abordar desarrollos intencionados pedagógicamente en relación con la
 411. oralidad / con aquellos quienes aún no hablan / evidenciando incoherencia
 412. entre el decir y el hacer / y un desconocimiento por lo que implica la oralidad y
 413. su función en el aprendizaje de la lengua materna / pero [...] / aparece la
 414. práctica pedagógica de las maestras titulares de ese momento de la Escuela
 415. Maternal / que a partir de su observación sistemática en las jornadas de
 416. práctica / posibilita identificar el nexo entre las representaciones de infancia y
 417. la forma como se asume la oralidad en el trabajo pedagógico con los niños y las
 418. niñas /
 419. Después se inicia el proceso de indagación monográfica que retoma el trabajo
 420. de investigación del grupo de Comunicación / lenguaje e infancia de la UPN /
 421. realizado entre el 2011-2013 I “prácticas pedagógicas de las egresadas del
 422. proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad
 423. en niños menores de cinco años” / y el trabajo de la Red Iberoamericana de
 424. Estudios sobre oralidad “Oralidades/ saberes y experiencias de investigación en
 425. red” /
 426. M1 / ¿Que inquietudes tienes hoy? / ¿Qué quieres saber y necesitas saber? /
 427. M2 / enfrentarme ahora como maestra titular es un reto muy grande porque es
 428. estar en la practica y genera muchos temores y retos / necesito tener mayores
 429. claridades para poderlo potenciar porque no se si lo hago o no y que tengan la
 430. oportunidad de manifestarse / preguntarse y así aportar a los procesos de los
 431. niños / y hacerlo de manera más intencionada / cuando están en llanto / darles
 432. seguridad / me ha retado ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las
 433. intervenciones sino en todos los momentos / y me remito a ese saber de la
 434. universidad I pero cuando no funciona I me pregunto ¿qué más hago? I ¿cómo
 435. logro que se tranquilicen y no lloren más? I para mi es frustrante que los
 436. espacios de diálogo no permitan construir confianza / me preocupa que se
 437. pierda ese proceso de aprendizaje a través de la formación en la universidad
 438. por las situaciones frustrantes que me esta planteando la cotidianidad de la
 439. escuela / como el almuerzo / ¿cómo hablarles? / ¿cómo la oralidad se ve allí? /
 440. se me agotan todas las posibilidades / ¿qué hacer? / específicamente la angustia
 441. es por Perlita / que llora todo el tiempo y no la puedo contener / y lo he
 442. asumido hablándole / aprovechando que ya habla / pero no ha sido posible / ya
 443. en las intervenciones / ¿ se hace o no andamiaje? / en cuanto a la planeación y
 444. su desarrollo ¿qué realmente se hace de lo que quería hacer? /

Sesión 5 Mayo

M3 analiza a M2.

445. M3/Un problema que surgió para el análisis fue el no retomar la planeación/ por eso no abordo
 446. la primera categoría/ Centro el análisis en las otras retomando apartados del video y con base en
 447. ellos hago los desarrollos/ En relación con la Interacción de la maestra con los niños / Lugar
 448. del niño en la experiencia /A través de lo que se viene proponiendo/ M2 les da un
 449. espacio a los niños y las niñas/donde rescata sus saberes previos, retomando su voz para darle
 450. paso a la experiencia / Cuestiona a los niños para que a través de las preguntas que realiza / ellos
 451. enuncien experiencias pasadas o cuenten lo que pueden observar alrededor de las imágenes/

452. La maestra se pone en el lugar del “no conocer-no saber” para así dar paso a las voces de los niños/
 453. teniendo la oportunidad de relatar noticias anteriormente trabajadas/ siendo el personaje quien
 454. está en situación de escucha y muy atento a lo que ellos le cuentan/
 455. M2: me encontré una noticia, yo me encontré en el salón de los aventureros uno... ¿Qué
 456. es esto?
 457. N: un elefante.
 458. M2: ¿Es un elefante?, ¿Dónde está?
 459. N: una tutuga.
 460. M2: ha, es una tortuga, oye ¿Qué le pasa a esta tortuga que esta ahí?
 461. N: está ahí en la noticia.
 462. M2: ¿tienen otra noticia?
 463. N: no comía pasto.
 464. M2: y que le paso a la tortuga.
 465. N: no comía pasto.
 466. M2: ¿no comía pasto? Y se enfermó esa tortuga porque no comía pasto.
 467. N: le hizo daño
 468. M2: ¿le hizo daño?
 469. N: solo las vacas.
 470. M2: solo las vacas comen pasto, y ¿la tortuga que come? Pasto, zanahoria.
 471. Con respecto a la Comunicación y el uso de palabra /se entabla de manera permanente
 472. un dialogo tanto con los niños como con los adultos que están en el espacio/ se parte de
 473. un contexto real y de las problemáticas que han evidenciado para hacer búsquedas e
 474. investigaciones a través de ello/resalto el rescate de la voz de los niños/ cómo se
 475. retoman/ cómo estos entablan permanentemente un diálogo/Se parte de contextos reales/
 476. pero esta dinámica comunicativa se da solo en la primera parte de la secuencia didáctica/
 477. en la segunda parte ya no se da el diálogo y la interacción comunicativa/ No es tan
 478. notorio/sobre la segunda categoría/ hace un manejo interesante de
 479. la voz, donde cambia de tonalidad para darle relevancia o convocar a los niños a través
 480. del empleo de diversas tonalidades/ interesante denotar esos matices/ a en lo que se
 481. refiere a **Cómo se manifiestan los préstamos de palabra entre la maestra y los niños**
 482. / **la maestra hace ampliaciones** a partir de lo que la niña expresa alrededor de la imagen /
 483. para luego hacer una relación de dicho objeto con una problemática a nivel social.
 484. M2/ mira eso que será, ¿Qué será esto que esta acá?
 485. N/ vaso.
 486. M2/ vaso, donde uno toma el jugo, el agua, el chocolate
 487. M2/ ¿qué hay ahí?
 488. N/ agua
 489. M2/ Hay mucha agua cierto Cristopher, tú has ido a lugares donde hay tanta agua.
 490. N/ tanta agua
 491. M2/ has ido a lugares donde hay tanta agua.
 492. N/ es mucho agua
 493. M2/ oye es mucha agua, donde yo vivo hay mucha agua así (señalando la imagen), hay un
 494. mar inmenso lleno de agua.
 495. M2/ ¿y tú te tomas esa agua?
 496. M2/ hay no, eso sabe raro
 497. N/ tú te tomas esa agua de la piscina
 498. M2/ también, también he ido a la piscina donde hay agua, sí señor.
 499. Se aborda **las ampliaciones semánticas** (vaso) con la función que cumple el objeto en
 500. este caso/también cuando dialogan sobre el agua/contextualiza y **amplia la referencia**
 501. sobre el mar/cuando indaga sobre la enfermedad de los niños/**la reformulación** cuando
 502. interactúa con Cristofer sobre el agua y la piscina/ sobre lo paralingüístico y la
 503. escucha/sobre la tortuga en **la representación enactiva** se reconoce por la maestra pero
 504. luego no lo retomas sino que vuelves a la noticia/ se perdió lo potente de trabajar desde
 505. lo enactivo **la configuración de la referencia** de la tortuga/ con respecto al componente
 506. pedagógico/**las preguntas/ abiertas y cerradas en relación con el componente cognitivo/**
 507. **se enuncia mucho a Perla/esto genera duda/ ¿por qué haces tanto énfasis?/**

- 508.M2/tomar literalmente la situación y ejemplificar sobre todo **el préstamo de la palabra**
- 509.ayuda y aclara su sentido cuando lo pone en una base conceptual/ **reformulación/**
- 510.ampliación alrededor saberes y la contextualización/
- 511.M3/Visualice como dificultad el estar interactuando simultáneamente con dos grupos de
512. niños / cuando hay dos grupos es necesario contextualizarse para no abordar a un solo
- 513.tipo de interacción/ los grupos tienen procesos distintos y su grupo no hace tanta
- 514.oralidad y ella se centro en los de la otra Maestra y dejo fuera a los que no lo hacían/ Fue
- 515.una tensión/ dejo por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan y que no
- 516.quedaron grabados y por eso en los análisis externos no podíamos retomarlos/
- 517.M2/ Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un **préstamo de la palabra mas**
- 518.**potente con mi grupo que aun no verbaliza/ me doy cuenta de la construcción que debo**
- 519.**hacer al estar con el otro grupo/ la tensión más fuerte y que he notado en mis practicas es**
- 520.**que se dispersen/ tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo/**
- 521.M3/Referente a cómo se desarrolla el componente paralingüístico y la escucha/se
- 522.evidencia el acercamiento que hace una de las niñas a un animal como es la tortuga, a
- 523.través de **la representación enactiva**, que, si bien es reconocida por las maestras, es
- 524.enunciada, pero se deja como un momento aislado.
- 525.N/ que anda
- 526.M2/ que anda así/ ha mira cómo anda la tortuga
- 527.[la niña se arrastra por el suelo boca abajo/ representando a través de su cuerpo el
- 528.movimiento de la tortuga]
- 529.M2/ muy despacito/ anda muy despacio la tortuga /
- 530.**Para el manejo del cuerpo por parte de la maestra/ que le permite entablar una relación**
- 531.**más cercana con los niños/hace uso de su expresión facial, para denotar situaciones**
- 532.**particulares/ enojo/ preocupación/ pregunta/finalmente/en relación con las Estrategias**
- 533.**discursivas y pedagógicas/ se utiliza la pregunta como estrategia discursiva/ que le**
- 534.**permite a los niños cuestionarse y poner en juego su saber/pero así mismo la maestra**
- 535.**tiene la posibilidad de reconocer los saberes previos o volver sobre una experiencia**
- 536.**anterior/promoviendo procesos de reversibilidad.**
- 537.M2/ ¿Qué le pasa a esta tortuga que esta ahí?
- 538.M2/ ¿ustedes donde botan la basura cuando comen algo? ¿Cuándo terminan, donde botan
- 539.la basura? ... ¿en dónde la botan Sara?
- 540.N/ en la caneca
- 541.M2/ en la caneca... muy bien Gabriela.
- 542.**Se emplea la pregunta de carácter abierto y cerrado/** como categoría emergente veo l
- 543.planeación como un dispositivo que favorece el trabajo pedagógico / el juego del
- 544.lenguaje al hilar el cuento/ recoger lo que los niños dicen / **En este primer momento lo**
- 545.**que caracteriza la practica son los conflictos / es el aspecto común/y estos nos lleva a**
- 546.reflexionar que se debe revisar la formulación de las preguntas/ los procesos
- 547.participación/ qué hacer con esas situaciones que les generan ansiedad /sobre cuales son
- 548.las preguntas pertinentes y cuáles no y así enriquecer con las otras prácticas/
- 549.M1/ presento el análisis primero comentando la secuencia didáctica y posteriormente
- 550.conceptualizando sobre de ella/ así lo primero seria expresar que la interacción de la
- 551.maestra está mediada por la representación de un personaje “El Científico Berniz” / a
- 552.través del cual la maestra aborda el problema del proyecto relacionado con el medio
- 553.ambiente y específicamente con los peces/ la secuencia inicia con un saludo/ a niños/
- 554.maestras/ todos por el nombre/ se presenta para quienes allí aún no le
- 555.conocen/Inicialmente **conversa con ellos a partir de preguntas cerradas sobre su estado**
- 556.**de salud y haciendo expansiones semánticas/ reconfirmando lo que Perla le**
- 557.**responde/hay un manejo del cuerpo desde el nivel bajo mirando a los niños**
- 558.**directamente/ la interacción inicial con los niños es explicitándoles que ya los conoce**
- 559.**porque sabe de ellos como por ejemplo que están enfermos/ que les gusta /y les llama**
- 560.**por el nombre/ al parecer es una estrategia para aproximarse a ellos significativamente y**
- 561.**lograr ganar su atención/ centrarlos en lo que luego van a conversar/después M2**
- 562.introduce la construcción de significado que pretende abordar en la sesión con los
- 563.niños/ lo hace a través del hallazgo de noticias en otra aula/ las cuales retoma y lee de

564. forma conjunta con los niños/ les invita a reconocer lo que dice cada noticia con
565. preguntas directas cerradas y abiertas/ ¿Qué es esto? /¿Qué será? /y va señalando/ hay
566. todo un proceso de construcción de conocimiento en torno a los animales que están en
567. las noticias que los niños indagaron /vaca/ tortuga/ las preguntas buscan que los niños
568. den explicaciones sobre lo que observan/ expliciten sus hipótesis/ las referencias que
569. vienen construyendo sobre el tipo de texto que están abordando/ la noticia y los animales
570. como la vaca/ la tortuga/ para ello se emplean las comparaciones sobre lo que come cada
571. uno/ dónde viven/ aquí habría que realizar un análisis más detallado desde los usos del
572. lenguaje a nivel cognitivo y los géneros discursivos/ En este caso centrados en la
573. narración y la explicación/las preguntas desde el acompañamiento para la maestra serían/
574. Qué logras abordar al respecto y que faltaría/ Conocer que caracteriza un texto narrativo
575. y qué un texto de orden explicativo/Posteriormente aborda a través de preguntas y el
576. planteamiento de otro problema relacionado con la contaminación/ el punto central a
577. trabajar en la sesión/ ¿Ustedes cuando comen donde botan la basura? /¿Cuándo terminan
578. donde botan la basura? / niños responden/ en la caneca/El componente paralingüístico
579. esta dado por el acento que pone con voz y el movimiento de la cabeza en las rtas de los
580. niños/ al parecer porque aportan al propósito de la interacción / minuto 3:05/ y agrega/
581. oye qué interesante eso... eso es verdad!!! / Hay un apoyo importante en las manos y en
582. la representación enactiva, en el gesto / toman agua/sus intervenciones orales también
583. tienen como propósito a través de las afirmaciones /dejar claridades en los niños sobre la
584. **referencia** que se está consolidando en tanto ya han venido trabajando en ellas /qué es
585. una tortuga/donde vive/ qué come etc/ como caminan/ y realiza expansión semántica y
586. recapitula lo expresado por los niños/ide que los niños autores narren las noticias que
587. hicieron con papas y los va interlocutando (...)/ qué hay ahí? / y recalca la respuesta de los
588. niños / ¿Has ido a lugares así?/
589. Hace una relación con su vida(...)/conversando el agua/ la cantidad/ **Exige con sus**
590. **preguntas abiertas que ellos van estructurando y aclara la necesidad de investigar/¿Esas**
591. **noticias de qué son? / No conozco/ me van a contar ¿qué pasó?/ Los niños responden /y**
592. **ella hace preguntas para que ellos le corroboren las rtas/ Qué comen los tigres? /luego**
593. los invita al acuario para narrarles la noticia/ les narra la historia para
594. **contextualizarlos/** Les plantea el problema de arrojar las basuras al agua y les propone a
595. los niños que piensen cual es el problema/ Les narra que los peces no pueden respirar/ Y
596. da respuesta porque el agua ya esta sucia muy contaminada/ Yo vengo aquí a pedir
597. ayuda y les plantea el tercer problema/ Los invita a realizar una exploración con la lupa y
598. ver qué animales hay en la escuela y cómo esta el lugar sonde viven y si están bien/
599. Propone que averigüen que animales hay en la casa y como viven/ Todo lo plantea la
600. maestras ellos se incluyen y hacen los que se les pide/ finalmente hay una despedida/ya
601. con respecto a la conceptualización de la experiencia vivida se analiza que / a nivel
602. discursivo/ el lugar de la oralidad en la interacción/ se promovió en los niños en
603. términos de solicitarles explicaciones por medio de las preguntas que hace la maestra/
604. Cuando narran sobre las noticias indagadas/ Pero realmente la oralidad que prevalece es
605. la de la maestra y en ese sentido el préstamo de la palabra es de alto impacto a través de
606. las preguntas/ las reformulaciones/ las expansiones semánticas/ las recapitulaciones/la
607. narración del evento problema /contextualizándolo para dar paso a la posible
608. **resolución /** con respecto al componente pedagógico/en relación con los propósitos
609. se logro / rescatar los saberes de los niños y niñas en torno a las noticias sobre el medio
610. ambiente que exploraron e investigaron en diversos medios de comunicación durante la
611. semana/Desde la identificación de los animales como un interés latente en los niños y
612. niñas/evidenciado este en el abordaje de las noticias sobre el medio ambiente/ presentar
613. una noticia en torno al problema de contaminación del agua/ la cual está deteriorando
614. el hábitat de los peces y amenazando sus vidas /Asumir la pregunta como la estrategia
615. discursiva que permita promover diálogos/ relaciones e inferencias en los niños y niñas
616. alrededor del problema presentado/por otra parte/ no se promovió la oralidad de los
617. **niños / la palabra de la maestra es la que prima /** Propiciar un espacio de exploración/ en
618. el que los niños y niñas puedan hacer búsquedas en torno a los animales que se
619. encuentran en la escuela y de los espacios en los que habitan/ a partir de esto/ suscitar

620.preguntas que movilizan a los grupos a realizar construcciones de las condiciones en las
621.que viven estos animales/este propósito quedo pendiente a desarrollar en la siguiente
622.sesión/ahora bien/ la interacción de la maestra con los niños / Qué tantos espacios
623.posibilita la maestra a la palabra de los niños/ se hace a partir de la pregunta / pero
624.seguramente son necesarios muchos más /porque la oralidad que prevaleció fue la
625.propia a pesar de ser niños/que ya hablan y estructuran como Flora /Hay un manejo del
626.cuerpo desde el nivel bajo mirando a los niños directamente/ La interacción inicial con
627.los niños es explicitándoles que ya los conoce porque sabe de ellos como por ejemplo
628.que están enfermos/ que les gusta /y les llama por el nombre/al parecer es una estrategia
629.para aproximarse a ellos significativamente y lograr ganar su atención/ centrarlos en lo
630.que luego van a conversar/
631.**M2/ presenta el análisis sobre su secuencia didáctica** /la intervención corresponde a los propósitos de la
632.planeación de la maestra/La maestra posibilita espacios de diálogo con los niños / en
633.donde desde su interacción rescata saberes alrededor de las noticias que los niños
634.indagaron días antes/ estos espacios de intervención por parte del grupo fueron más
635.evidentes en la apertura de la intervención/ desde el minuto 1:26 al minuto 9:33/Fue de
636.gran ayuda el hecho de que estuvieran tantos adultos en la intervención/ ya que
637.convocaban continuamente a los niños/ esto fue un apoyo para M2/ ya que seguramente
638.al estar sola/habrían sido evidentes dispositivos de control en el desarrollo de la
639.experiencia/la comunicación evidenciada en la intervención visibilizó la palabra de la
640.maestra en relación a generar apertura a las intervenciones de los niños/interés rescatar
641.la participación del grupo desde gestos/ acciones y movimientos que los movilizaran a
642.intervenir/en el momento en el que se presenta la noticia de la contaminación del hábitat
643.de los peces/ la maestra promueve espacios de comunicación con el uso de imágenes y
644.acciones que las acompañan/ evidenciando un interés porque los niños participaran del
645.problema presentado/ esto es visible desde el minuto 10:01/El uso que la maestra da a la
646.oralidad/ se evidencia en la forma en que presenta el personaje/ un científico que
647.involucra a los niños a la solución de problemas/ La palabra estuvo acompañada
648.continuamente de gestos/ pero pudo haber sido más potente el manejo del espacio en el
649.desarrollo de la experiencia/ La oralidad en esta intervención/ promovió preguntas que
650.suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los diálogos en el
651.trascuro de la experiencia/En el minuto 8:34/ llama la atención como algunos niños del
652.grupo de aventureros // cuentan a Bernice la noticia sobre los tigres/ en un momento el
653.personaje centra su atención en ellos/ pero luego focaliza su mirada a Anny/ una niña del
654.grupo de aventureros / que se encuentra en otros procesos de oralidad/ en los que el
655.**préstamo de la palabra** debe ser más potente/ allí la maestra nota algunos gestos de Anny
656.e intenta explicarle con gestos y movimientos lo que sucede con los tigres / Considero que
657.el préstamo de la palabra pudo ser más visible al prestar atención a los niños que no
658.verbalizaban pero seguramente participaban con sus gestos o movimientos/ la maestra
659.debió estar más atenta a este tipo de intervenciones para hacer visible el préstamo de la
660.palabra con mayor fuerza/La maestra hace uso del componente paralingüístico en gran
661.manera/ ya que el acento distinto del personaje/ permite convocar de otras formas a los
662.niños/ la entonación y énfasis que usa en diversos momentos de la intervención
663.posibilitan la participación del grupo/En relación a la escucha/ como proceso de
664.comprensión/ fue evidente en las intervenciones que los niños realizaban/ en donde la
665.palabra de la maestra era comprendida y suscitaba distintas intervenciones por parte de
666.los niños/Lapregunta fue utilizada como una estrategia discursiva por parte de la
667.maestra/ buscando promover relaciones/ inferencias y argumentaciones por parte de los
668.niños/La disposición de las imágenes que se pegarían en el vidrio de la pecera/ ya que
669.estaban listas para el momento de presentar la noticia/Utilizar la pecera de la escuela/ en
670.donde los niños lograran ver peces reales/
671.Balance colectivo del primer ciclo M2 /M3
672.Es significativo reconocer que el analizar las secuencias didácticas / nos permitió
673.identificar cómo cada grupo de niños por sus características en relación con el
674.lenguaje y la cognición/ llevan a estructurar apuestas en las que si bien se
675.promueven los tres niveles de representación/ es uno de ellos el que prima por

676. encima de los otros dos/ es así como en la interacción con los caminadores y
677. aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo/ de la representación
678. enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la
679. maestra de manera permanente/ en tanto sólo hasta ahora inician la enunciación
680. de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico/
681. para la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las
682. expansiones semánticas que realiza a través de ella/ es la maestra quien a través de
683. su palabra potencia el razonamiento lógico/ la proyección/ la predicción y
684. obviamente la imaginación/ por eso /las acciones que se estructuran deben estar
685. dirigidas a trabajar sobre las preguntas por/ Qué es eso /(...) / en la medida que
686. será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación
687. de materiales / inicie la inmersión en el contexto explicativo /
688. en estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas/
689. descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia/ fundamental la
690. combinación del tipo de preguntas/ abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar
691. los significados /a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos/ los
692. conflictos sociocognitivos/ Igualmente la selección y el uso de materiales que deben
693. convertirse en apoyos que contribuyan a mantener la articulación entre los tres
694. niveles de representación y las funciones del lenguaje/ en relación con estas/ las
695. secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del
696. lenguaje por encima de la función comunicativa/ a lo cual habría que prestar mayor
697. atención en las planeaciones futuras/sobre los dispositivos de planeación/ hay que
698. revisar en qué medida aportan a la estructuración y desarrollo de las acciones/ cuál
699. es su sentido/ en qué medida se convierten en un instrumento que favorezca la
700. reflexión pedagógica y ayuden a plantear retos a nivel didáctico/ a proyectar y
701. flexibilizar las intervenciones/ y finalmente / la maestra como puede reconocer y
702. aprovechar sus estrategias paralingüísticas/ kinésicas /para potenciar todo lo
703. dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo/ su palabra/sus
704. movimientos/ sus silencios/ sus pausas para revisarlos o potenciarlos/

Tabla de transcripción ciclo II

<p>Estudio Longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógica de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años</p> <p>Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches Directoras de Tesis: Dra. Anna Cross, Dra. Rosa Gil Instrumento de investigación: Transcripción de encuentros semanales de reflexión compartida / M2 Ciclo II Fecha: 09-02-2017, 30-03-2017</p> <p>La transcripción registra dos audios y los análisis escritos elaborados por M1 / M2 / M3 con el propósito de reflexionar sobre la segunda secuencia didáctica desarrollada por M2 La transcripción de los audios se elabora con base en los parámetros de Tusón (2015).</p>					
5. Información General:					
Fecha: (dd-mm-aaaa)	09-02-2017, 30-03-2017	Hora inicio:	2:00 pm	Hora final:	4:00 pm
Instancias o Dependencias reunidas:	Equipo de profesoras de la Escuela Maternal UPN				
Lugar de la reunión:	Oficina de dirección de la Escuela Maternal UPN				

6. Asistentes:	
Nombres	Cargo/Dependencia
M1	Docente investigadora. Coordinadora del proceso de formación continua o mentorazgo a egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.
M2	Docente Escuela Maternal de la UPN
M3	Docente Escuela Maternal de la UPN

3. Escenario: Descripción
<p>Oficina de dirección de la institución. Mesa circular y siete sillas. Ventanales a la calle. Un escritorio en forma de L y sobre él un computador, libros, un fax, un teléfono fijo. Armario donde se guardan los materiales para el trabajo pedagógico con los niños, los equipos de audio y video de la institución. Está decorado con cuadros diseñados por los niños egresados de la Escuela Maternal y fotografías de las maestras en el trabajo pedagógico cotidiano en formato 15x20.</p>
4. Desarrollo de la sesión
<p>Se socializan y comentan los análisis individuales a la segunda secuencia didáctica diseñada y desarrollada por M2 y que corresponden al segundo ciclo del trabajo de campo. M2 desarrolla la intervención pedagógica con niños ubicados en el grupo Aventureros I</p> <p>M3 socializa el análisis a la intervención de M2.</p> <p>67. M3 bueno\ / pues primero parto de ver eso\ / de:: / de mi unión / también como sentimental [sonríe] hacia 68. el grupo / y de lo / de reconocer como:: se ha transformado / y cómo esta temática:: / en la que pues se</p>

69. vinieron involucrando todo el año\ / pues ha / ha hecho:: I ha impactado mucho a los niños I de tal forma I
70. pues que I que ellos han I han interiorizado pues todo lo que I las profes han hecho a nivel pedagógico p I
71. pues en torno a esta temática I pues I entonces pues I eso en primer lugar p II ya en el análisis:: I pues I
72. retome dos momentos/ I que me parecieron importantes/ I el primero el I como el de la Bienvenida/ I en el
73. cual ella hace todo I un proceso de convocarlos I y así mismo el de contarles como iba a ser como todo el
74. proceso I o en lo que iban a trabajar a lo largo de la experiencia\ I entonces I ella desde el inicio I pues I
75. los convoca alrededor de las aves:: I entonces I y empieza ella diciendo I [retoma su análisis escrito] I
76. ¿Qué tal si hoy nos saludamos como I como nuestras aves? I Yo veo muchas aves en este salón I veo a
77. Simón I que es un ave de muchos colores I Cata I ¡Cata! es un pájaro blanco I que tiene plumas de
78. muchos colores I ¡mira! I ¡Hola catalina! I Y veo que también I también que Saray I tiene también unas
79. alas negras con?: I y ella pues interpela I ¡abeja! I M2 ¿son de abeja? I la niña I nooo I y la M2 vuelve e
80. interpela y dice noooo I vamos a imaginar que somos pájaros I y nos vamos a saludar\ I ¿ustedes se
81. acuerdan la canción de los pájaros ? I ellos dicen que si I [ehhhh] I ¿cómo es? II y II [ehhh] I y:: pues:: I
82. Saray I empieza a cantar\ I que yo tengo un pajarito que ya sabe volar/ I
83. M1 : [mmm] confirmando lo dicho por M3
84. M3 M2 dice ¡muy bien! I Amalia I ¡mira! I escucha a Saray\ I que nos esta recordando como nos
85. saludamos\ I entonces M2 empieza a entonar la canción I [ehhh] I antes mencionada I y dice I ¿será que
86. los pajaritos se quedan solamente así sentaditos como nosotros? I ¿Qué hacen los pajaritos? I Y uno de
87. los niños dice I ¡a volar! I la M2 dice ¿volar? I ¿y que tal si nos saludamos volando? I [comenta lo escrito]
88. I entonces desde allí la M2 invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las aves I en el
89. cual I al son de la canción I en torno a ese animal I los va a saludar I y entonces allí empieza toda una
90. apuesta por lo corporal\ I en donde I pues se involucra I pues el saludo\ I y pues el segundo momento I ya
91. es I pues alrededor de la construcción de la historia I también me pareció un momento muy importante I
92. pues en la experiencia\ I entonces i [retoma su análisis escrito] I la M2 empieza I ¿ustedes saben por qué
93. los pájaros son de colores? I Isa ¿por qué los pajaritos serán de colores? I uno de los niños dice I ¡yo soy
94. un pájaro de color amarillo! I entonces la M2 dice I espera, vamos a escuchar a Isa que va a hablar I
95. ¿por qué son de colores? I entonces Isabel dice \ I porque las:: I aves de colores I ésto [señalando las
96. imágenes que hay en la pared] \ II M2 ¿tu crees que la respuesta esta en la historia? I ¡mira! pájaros de
97. colores dice la niña I M2 [ahhh] I allá hay pájaros de colores como nosotros I ¿será que averiguamos por
98. qué son los pájaros de colores? I [comenta el escrito] I y pues desde allí se empieza a tejer I como toda
99. la:: I la historia:: I alrededor de I del color de las aves p II entonces pues mi análisis va:: I en torno a esos
100. dos momentos / I pues I abarca p I lo que les voy a mencionar\ I entonces digo I I [retoma la lectura de su
101. análisis escrito] **Se hace uso de los sistemas de representación I el icónico I enactivo y el simbólico** \ I por
102. medio de los cuales se enriquece y potencia la experiencia a desarrollar I en torno a las aves\ I en la
103. apertura que hace con los niños la M2 I donde comienza por saludarlos a través de una canción de aves I
104. los invita a representar a través de su cuerpo el vuelo de los pájaros I donde resalta que es a través de
105. sus alas que se desplazan I a la par que va colocando su pandereta sobre cada uno de los niños para
106. reconocerlo I y que así mismo sean reconocidos por los otros niños\ I [comenta el escrito] I entonces hace
107. como toda la representación enactiva del vuelo de las aves\ I
108. M1 [aja] si I
109. M3 también cambiando de ritmo I no! I vamos despacito I vamos rápido I y I los invita también a que haya
110. un reconocimiento por parte del otro\ / entonces ¿cómo se llama:: éste pajarito? / entonces el otro
111. enuncia pues el nombre / de quien esta:: / esta señalando con la pandereta \ I entonces también hay un
112. reconocimiento no solo a nivel individual I sino que reconocemos a todo un colectivo / que hacemos de
113. **parte de un grupo en especial** / [retoma la lectura de su análisis escrito] / así mismo / se denota cuando
114. los acoge como pichones / pasando a ser como una “mamá” / pájaro I representación en la que algunos
115. niños como Isabel / se:: encogen / asumiendo desde su cuerpo la postura de un pequeño pájaro abrigado
116. por las alas / del ave más grande// [comenta el análisis escrito] / entonces eso me pareció muy bonito /
117. muy interesante / porque ellos// de verdad que logras como incorporarte en ese papel de ave a tal punto
118. que los niños te responden corporalmente a lo que propones / bastante interesante ver en este juego
119. corporal de una vez se incorporaron / en especial / pues Isabel//
120. M2 ==... Isabel...==
121. M3 que de una vez I tomo como ese momento/ I le dio todo un significado I ella me va a acoger con las
122. alas / por ende / yo me acurruco / me encojo / y fue para mi / eso fue / muy bonito / [sonríe] I muy
123. **significativo** \ / [retoma la lectura de su análisis escrito] / **En cuanto a la representación icónica se ve a la**
124. **hora de la construcción de la historia / donde es a partir de las imágenes que los niños y las niñas**

- 125.observan / y desde allí / empiezan a construir escenas que van haciendo parte de un todo / [ehhh]
 126.relatando a través de su oralidad / las acciones o características / de las imágenes allí dispuestas\
 127.[comenta el análisis escrito] / entonces / cómo los niños a través de lo que tu / también retomabas de su
 128.oralidad / y de lo que veían allí con las imágenes / iban / haciendo como la hilación de la historia\
 129.entonces allí también fue importante I la pregunta:: I el poderles:: I [ehhh] I como hacer esas devoluciones
 130.en cuanto a lo que observaban:: I de ampliarles mucho más lo que ellos I decían:: \ I y tuvieran la
 131.posibilidad de abrir su imaginación I entonces era muy potente que los convocaras y los invitaras a hacer
 132.esa lectura de imágenes que les permitía imaginarse cosas diferentes y enriquecer tanto la construcción
 133.de la historia I pensar que puede seguir y estar muy atento I
 134.M1 o sea I ¿se cumplieron los propósitos de planeación que tenía M2 I que es I que eran esos en términos
 135.del préstamo de la palabra? I
 136.M3 del préstamo de palabra I si señora\I [retoma la lectura de su análisis escrito] I entonces I la imagen
 137.también les permite a los niños reconocer las características del ave que iban a personifica I que iban
 138.personificados I estableciendo así I similitudes I construyendo procesos de descentración I que los llevan
 139.a tomar conciencia del papel que están asumiendo I y de sus particularidades\ I [comenta el análisis
 140.escrito] I porque pues no sabía cómo explicitar I porque I no se si era ¿Catalina? I
 141.M2 [mmmm] confirmando
 142.M3 o:: I ¿Verónica? I quien hace esa asociación\ I o sea I ella ve el ave I que tiene plumas blancas/ I y
 143.ella:: I de una vez hace como esa descentración I y puede:: I decir I
 144.M1 ==...[mmmm] confirmando...==
 145.M3 Yo también tengo plumas blancas I por ende I somos como parecidos\
 146.M1 [mmmm] confirmando I hace procesos de proyección I ahí no? I
 147.M3 ==...[aja] confirmando...==
 148.M1 se pone en el lugar del otro I que es uno de los:: I usos cognitivos de:: I de la oralidad de los niños I
 149.según Tough I ¿recuerdan? II
 150.M2 la bilingüe!
 151.M3 la bilingüe! I [sonríe] ¡eso me pareció! I ¡fuera de lugar!
 152.M2 ==...¡Yellow!...== I [sonríe] I
 153.M3 Yo no sabía como:: I
 154.M2 ==...y ¡White!...== I
 155.M3 ¡cómo asumir eso! I [sonríe con intención de asombro] I porque:: I [sonríe] I ¡eso fue para ti también
 156.inesperado! I
 157.M2 ==...sii ¡yo! [sonríe]...==
 158.M3 y Tu I [ahhh] I Yellow I qué significa::\
 159.M2 [sonríe]
 160.M3 amarillo en español:: I [sonríe] I [tose] I
 161.M2 ¡y sabía esos dos colores! I [comenta con intención de juego] porque ¡si no! I [sonríe en el mismo
 162.contexto de juego] I
 163.M3 [sonríe] I entonces I ¡eso me pareció también muy interesante! I cómo la I la imagen también los lleva
 164.a I hacer:: I como esa:: I esa mirada I lo que dice la profe I como esa proyección I como lo que soy en
 165.este momento I y me identifico con eso que veo I [continúa leyendo su análisis escrito] I entonces la
 166.representación simbólica I esta enmarcada en la palabra I la cual media lo que se hace I
 167.especialmente en la construcción de la historia I donde a partir de ella se recogen las voces de los
 168.niños y se pone en juego en una construcción colectiva\ I [comenta el análisis escrito] I entonces
 169.si bien I todo el tiempo tu estuviste mediando I por medio de la palabra I en este momento pues
 170.se enfatizó mucho más I porque fue el vehículo a través del cual I [ehhh] I pues pusiste en juego también
 171.los saberes de ellos I para una construcción colectiva\ I entonces a nivel cognitivo\ I [retoma la
 172.lectura del análisis escrito] I I se:: I [ahyyy] I se:: potencia la secuencia:: I coherencia I y el orden
 173.lógico I permitiendo::I
 174.M1 ==...[corrige] razonamiento lógico...== I
 175.M3 el razonamiento lógico I si señora I
 176.M1 si I ese es el fuerte:: I de la propuesta I en términos cognitivos\
 177.M3 ==... [mmmm] confirmando...==
 178.M1 por todo el abordaje que hiciste de la secuencia I
 179.M3 ==... [mmmm] confirmando...== I permitiendo organizar el pensamiento I en torno a lo que va
 180.aconteciendo en la historia\ I [comenta el análisis escrito] I entonces cada cosa que pasaba no:: I

- 181.no fue:: I sin un sentido I
 182.M1 ==...[aja] confirmando...==
 183.M3 si no I al contrario I buscabas todo I que tuviera un orden\ I una cronología en lo que iba I
 184.sucediendo \I
 185.M1 que en esa medida también los propósitos I ¿No? I ¿tu tenias dentro de ellos I ¿el manejo del
 186.tiempo? I
 187.M2 trabajar la secuencia de orden y tiempo I [se escucha toser]
 188.M1 de orden y tiempo I
 189.M2 ¡Sí! I de orden y tiempo I
 190.M3 otro de los ítems I es I [ehhh] I se busca reconocer las particularidades de cada uno de los
 191.niños I en cuanto a las características de su vestuario I de los diferentes colores que tienen I para
 192.desde allí también enriquecer las construcciones que vienen haciendo I alrededor de la diversidad
 193.I [ehhh] I de I aves que hay\ I [comenta el análisis escrito] entonces como que también
 194.reconociendo también las particularidades\ I de cada uno de I de ellos I por medio de:: I que ellos
 195.I distinguieran II o pudieran reconocer esa diversidad de colores que traía pues el atuendo\ II se
 196.hace I también es interesante como los llevas a reflexionar I a ser conscientes de la diferencia I
 197.que son muy particulares y que cada uno se constituyen de manera particular.
 198.M1 Siii I ¡Qué lindos! además I vestidos todos con su atuendo I ¡se veían hermosos! I
 199.M3 ==...¡sí!:: ¡se veían más lindos!...==
 200.M1 y les I además como son tan animistas I les daba como todo el empoderamiento I ¿no? I
 201.M2 ==...si I asumieron su rol...== I
 202.M1 para poder disfrutar su rol I si bellos I muy bellos I muy bonita la experiencia I
 203.M3 [ehhh] [se retoma la lectura del análisis escrito] se hacen andamiajes a partir del préstamo de
 204.palabra / donde la maestra hace ampliaciones semánticas / para enriquecer lo que de manera
 205.oral se expone por parte de los niños / hipótesis que son enriquecidas desde la oralidad de la
 206.maestra\ / [comenta el análisis escrito] / entonces como ella va:: / ampliando esos referentes que
 207.ellos enuncian\ / como tu / enriqueces pues su marco de referencia / que:: / parten de una cosa y
 208.tu la expandes / enriqueciendo pues así también / la oralidad / y el sentido pues también / de / de
 209.lo que querías lograr con la construcción colectiva de la historia \ I entonces Emilia ahí también se
 210.vio I Sara y Emilia para mí eran I también unos referentes importantes porque ellas iban hilando la
 211.historia I ellas estaban I muy interesadas en lo que acontecía I en leer también las imágenes I a
 212.mí me sorprendió mucho cuando Saray dijo I lo de I ¡no! I ¡está enojado! I
 213.M1 M2 ==...(hacen comentarios inaudibles)...==
 214.M2 Emilia su proceso es muy distinto al de Saray I y yo era Emilia I me parecía muy bello poder I
 215.y yo en mi análisis pensé poder potenciar mucho más eso I Saray I hay algunos que sus voces
 216.son más audibles I a veces Emilia I a veces se perdía I y yo trataba de rescatar I pero es también
 217.complejo de hacer simultáneamente porque tienen procesos distintos I
 218.M3 entonces como:: I a partir de también de la imagen I se leen I y ellos interpretan I eso que
 219.ven I
 220.M2 ==...[sonríe] asiente lo dicho I sí::...== I
 221.M3 entonces eso me pareció allí muy potente / [retoma la lectura del análisis escrito] entonces a
 222.partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro\ /
 223.reconociendo que:: / reconocimiento que:: / ¡ahy! p / no se que quería decir p\ / lo que / para
 224.cumplir lo que se pacta / y tener así mismo que todos tuvieran las mismas oportunidades\ /
 225.[comenta el análisis escrito] / entonces como que tu:: / también lo hiciste manifiesto allí de:: /
 226.vamos a hacer un acuerdo / nos vamos a sentar / vamos a respetar / y pues esto también // das
 227.cómo otro sentido a la oralidad\ / de poder a través de ella / llegar a acuerdos / y:: / pues hacer
 228.este tipo de\ II [mmm] I como de relaciones\ p I [retoma la lectura del análisis escrito] I entonces I
 229.¡bueno! / la maestra hace uso de su lenguaje paralingüístico / donde emplea diversas tonalidades
 230.de la voz / la acentúa en momentos particularidades / denotando cambios y situaciones
 231.importantes \I desde allí I también I se convoca a algunos niños y se realiza la onomatopeya de
 232.las pájaros I para potenciar la experiencia propuesta\ I [comenta el análisis escrito] entonces ¡a mí
 233.me parecía muy:: impactante! cómo hacías:: I es muy característico tuyo como modulas tu voz I
 234.cómo muy real I eso también te aportó a lo que venias haciendo I [sonríe] I (inaudible) I hace el
 235.gesto I
 236.M1 [ríe]

237.M2 Manuela (inaudible) [se escucha toser]
 238.M3 ¡Manuela! I siii I ella con su piquito I
 239.M2 ==...decía I ¡Yo no puedo!...==I
 240.M1 [ríe]
 241.M3 decía I ¡no me sale! I
 242.M1 [ríe]
 243.M2 ¡ no me sale ¡
 244.M1 [ríe]
 245.M2 inténtalo I inténtalo I ¿cómo los escuchas? I [hacen el gesto] I
 246.M1 [ríe]
 247.M2 y hace el piquito así I ¡más linda! I decía I ¡yo no puedo! p I
 248.M3 si eso I [sonríe] I para ella I eso fue como:: I muy llamativo:: I como de escucharte I ¡y de
 249.intentarlo! I
 250.M2 Si:: I ¡más bellos! p I ¡es que esa Manuelita es también una niña! p I
 251.M1 ¡ese grupo es:: bien bonito!
 252.M2 ¡Ahí, es muy hermoso! p I ¡cómo los voy a extrañar! I
 253.M3 [sonríe]
 254.M1 ¡Qué bueno que lograste:: / conectarte::! /
 255.M2 Si:: / [uhyy] / si:: / afortunadamente\ / porque / eso también permite que fluyan:: / las
 256.experiencias\ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían:: / ya como:: / parte de::
 257.nuestra cotidianidad // como de lo que nos gustaba / [se escucha toser] / estar juntos//
 258.M1 si / si /
 259.M2 pero esa conexión:: fue:: / siento que eso es muy importante poderlo hacer como maestra /
 260.conectar con el grupo\ / llegar como desde esas particularidades a cada niño /
 261.M1 [aja] / si:: /
 262.M2 es muy importante para p I para que para que fluya \ p /
 263.M1 te da:: I un nivel de asertividad altísimo I
 264.M2 si:: I si señora p I
 265.M1 [mmmm] confirmando lo que se dice I
 266.M3 bueno / [retoma la lectura del análisis escrito] / su lenguaje corporal le permite a los niños
 267.tener un referente / comunicándose a través de él I siendo un lenguaje potente en el:: / en el:: /
 268.inicio de la experiencia\ / [comenta la lectura del análisis] entonces como tu no te quedaste:: / no
 269.solo los invitaste / sino también fuiste ahí / referente ahí:: / [ehhh] en cuanto a tu lenguaje corporal
 270.p \ I ok I
 271.M [mmm] confirmando lo que se dice I además te disfrazaste ¡no! I
 272.M3 [mmm] confirmando lo que se dice I
 273.M también I de una manera muy sencilla I [se escucha toser] I con tu pañuelita ahí atrás I pero I
 274.hacia las veces de:: I las:: alas I y del I del volar que era I una referencia que querías:: como::
 275.abordar I
 276.M2 Si I si señora p I por eso también I la necesidad de ellos de moverse I y de I de cambiar un
 277.poco las dinámicas/ I nosotros siempre estamos sentados:: I hablando I bueno I hacemos juegos I
 278.pero de ahí:: I sentaditos\ I
 279.M3 [mmm] confirmando lo que se dice
 280.M2 entonces I ya I trate de propiciar que se movieran/ I que pudieran explorar desde otras
 281.posibilidades/ I que siempre I
 282.M1 =...si I eso me pareció súper asertivo...==I
 283.M3 == si:: I y como I ahorita pensándolo I y como M2 II o sea I se le facilita también I como en ese
 284.momento de:: invitarlos a moverse I pero de volverlos a convocar\ I y obviamente que están I
 285.M1 ==...[ahhhh] si...== I
 286.M3 en momentos diferentes I pero con los míos yo no puedo\ I o sea II si yo los convoco un
 287.ratico\ I cuando:: hago ese tipo de experiencias I es muy difícil volverlos a convocar\ I porque se
 288.quedan como en ese momento de:: quiero más I quiero más I de lo corporal \ I
 289.M1 M2 si I si I
 290.M3 en cambio para ti:: I se vio como si fuera algo [sonríe] I sencillo I vamos a hacer esto I pero
 291.volvemos:: I y vamos a hacer esto I pero volvemos:: I y eso fue I M2 I muy interesante p I y por
 292.último [se retoma la lectura del análisis escrito] pues se identifica como mecanismo de control / I el

293. llamar a los niños y las niñas I por su nombre I en donde los convocas o los vuelves a traer [ehhh]
 294. para que:: I como que se vuelvan a I [ahhhh] I convocar a la experiencia I a lo que esta
 295. sucediendo en la experiencia I en este fue como más notorio el llamarlos I Mafe:: I por último se
 296. instaura la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los
 297. niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva
 298. producción de manera colectiva I a mi esto si me ha causado bastante impacto I [sonríe] porque:: I
 299. digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: I como por:: esos retos
 300. corporales que tienen:: I de poder instaurarse un poco más I desde esos descubrimientos motores
 301. que tienen II y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación I que uno pensaría I y
 302. yo se lo decía a M2 I ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! I pero ¿cómo se va a
 303. instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? I ¡no se se puede! I pero
 304. efectivamente se pudo I
 305. M1 (inaudible) I
 306. Todas [ríen]
 307. M3 y yo siento en medio de todo I que ella lo:: I lo:: I acerca mucho a una conversación tu a tu I o
 308. sea yo con (inaudible) I exacto I pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo I que uno
 309. dice I bueno I puede mediar entre uno:: y dos:: I ¡pero ya son quince! I y ahí es mucho más
 310. complejo I además que se escuchan:: I que se permitan hablar el uno al otro:: I que validen:: el
 311. aporte del otro I que tal vez I no:: I no les agrade pero que finalmente lo incorpore I pues para mi
 312. esto ha sido I en realidad I lo que más me ha llamado la atención del trabajo de M2 I porque
 313. siento que es un grupo que es I de retos I tenerlos convocados en esta estrategia didáctica I que
 314. es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado\\//
 315. M1 yo quería agregar:: I frente a todo lo que ya ha dicho M3 I es que:: I también me impactó:: I la
 316. cantidad de:: términos I que se:: discutieron y eso me faltó:: en I (inaudible) I si por ejemplo tu
 317. hablabas de:: I que las aves van a posar I
 318. Todas [ríen]
 319. M1 se me olvidó I (inaudible) I es algo bastante I reservado a ciertos contextos I casi que a la
 320. literatura clásica I casi a la poesía I entonces tu les hablabas así I vamos a posar I el pichón I fue
 321. otro término I y ellos hacían parte I pero ahí es evidente la perspectiva de infancia I para nada son
 322. tontos I y seguramente los van a comprender I perfectamente I
 323. M3 si I porque digamos Manuela I me acuerdo tanto de Manuela I que decía I vamos a posarnos
 324. en el árbol I
 325. M2 [ríe] ¡hermosa!
 326. M3 ella de una vez fue y se ubico haciendo su representación I y comía del árbol I tal cual I
 327. impresionante I
 328. M1 yo no me los imagino en la casa diciendo I es que el ave se posó I los papas I [mmmm] I [ríen] I
 329. pero también es la calidad de la interacción I
 330. M2 M3 si I si I
 331. M1 no se subestiman I y se les hablaba con términos también más elaborados I no tan restringidos
 332. M3 en independientes estaban conociendo el zancudo I y llegaban en la hora del almuerzo y me
 333. picaban I te estoy picando con la probóscide I y yo I ¿la probóscide?
 334. M2 [ríe] ¡ahí divino ¡
 335. Todas [ríen]
 336. M2 ellos interiorizan eso I nosotras utilizamos mucho el termino disponerse I todos estábamos
 337. sentaditos y el lejos y le dije a Chris I ¿Tu no vas a participar del cuento ? I me dice Chris I si
 338. profe yo ya me dispongo I
 339. M3 [ríen]
 340. M1 ok I algo más por decir M2 I o pasamos al otro análisis I

Aportes de la mentora (M1) a la intervención pedagógica de M2 correspondiente al segundo ciclo.

341. M1 entonces sobre sus aportes:: I esto fue lo que:: [ehhh] construí\ I [se hace lectura del análisis
 342. escrito]
 343. En primer lugar debo expresar que la intervención:: [ehhh] I de la M2 I logra dar cuenta de los
 344. propósitos de la planeación\ I [comenta lo leído] I porque pues esta era una idea I era poder
 345. confrontar el deber ser I con lo que realmente se hace I y:: realmente se logra\ I [ehhh] I que era I

346. [retoma la lectura del análisis escrito] / potenciar la oralidad de los niños de Aventureros I / a
 347. partir de la creación de historias / promoviendo hipótesis / explicaciones / en su intento por narrar\
 348. / pues acá / hacen uso prácticamente / de una o dos palabras / y con ello quieren como dar
 349. cuenta de: / de todo el proceso / no obstante / [ehhh] ese intento por narrar /
 350. es más evidente / [ehhh] / cuando la maestra intencionalmente I ehhh realiza preguntas que
 351. indagan / por el por qué de los eventos\ / [comenta y amplía lo leído] o sea / definitivamente en el
 352. video se ve la potencia de ese tipo de pregunta\ / cuando / ese tipo de pregunta /
 353. M3 [mmmm] confirmando lo que se dice /
 354. M1 ahí si los niños pasan de una y dos palabras / y hablan entre ellos / y empiezan como a
 355. moverse mucho más esa posibilidad de la oralidad / [ehhh] / [se retoma la lectura el análisis
 356. escrito] / en estas cortas intervenciones / es clave visibilizar cómo M2 va exigiendo a los niños
 357. pertinencia en ellas / dando lógica a la narrativa que se va configurando\ / entonces / [comenta y
 358. amplía el análisis escrito] fíjate que ahí empiezas a exigirles y no de cualquier forma podrían::
 359. expresarse\ / sino que tu / con tu interacción / entonces por ejemplo\ / lo pongo ahí entre comillas
 360. I este apartado [se retoma la lectura el análisis escrito]¿Por qué serán de colores los pajaritos?
 361. [comenta lo leído] esa es una de las preguntas I / que:: / [ehhh] / potencia la oralidad porque los
 362. hace como dar explicaciones / y empiezan ellos a intentar mirar como contestan /
 363. M2M3 [sonrien]
 364. M1 ¿Quiénes son los invitados del rey? I entonces una chiquita:: contesta I y ahí lo de la
 365. pertinencia I contestan los niños I la abuela / I los niños / I como soltando ideas I pero como:: I sin
 366. tener muy presente I la historia en sí I entonces:: I [ehhh] I tu los cuestionas [ehhh] I [ehhh] I
 367. intentando decirles que eso no es I que sean más pertinentes I por la manera como ahí les I les
 368. interactúas p I otra pregunta es I que haces es I ¿Este rey esta feliz? I ¡Esta enojado! afirmas I ¿Y
 369. por qué esta enojado si la lechuza le trajo un bello regalo? I entonces I ¿Qué pasaría? I El niño te
 370. dice I ¡No se! I entonces tu contestas con otra pregunta abierta que les abre todo I ¿Tu que
 371. crees? I No les contestas inmediatamente con una respuesta I sino con otra pregunta I ¿Qué
 372. paso con el regalo? Entonces yo escribo que I este tipo de preguntas I o sea I retomando a:: la I a
 373. la holandesa I que leíamos para hoy I pues son de orden abierto\ I y ayudan ¿no? I ¿por qué
 374. estás feliz? I y esas I o eran las que más generaron I como que ellos pudieran dar I lo que tu
 375. querías en el propósito I que era I hipótesis I explicaciones y obviamente narrar cosas II bien I
 376. [retoma la lectura del análisis escrito] I y I además dichos andamiajes para promover la oralidad y
 377. estructurar la narrativa / I que me parece que es el centro:: I de este trabajo tuyo:: en los niños I
 378. se apoyan y enriquecen desde diferentes formas de ayuda I como I el trabajar con recuadros en
 379. la pared I a partir de los cuales I la maestra busca desarrollar las secuencias I y la estructura
 380. lógica de una narración\ I [comenta] eso me pareció potentísimo I ¡si! I [retoma la lectura del
 381. análisis escrito] con respecto a los otros dos propósitos / fortalecer procesos de escucha entre el
 382. grupo / y potenciar procesos de secuencia / de tiempo y orden / cabe preguntar por / o sea aquí
 383. cabría / ¿Cómo y para qué usa / el lenguaje oral la maestra? [comenta] porque gracias a como tu
 384. lo usas // logras dar cuenta de esos dos propósitos // entonces\ / [retoma la lectura del análisis
 385. escrito] en ese sentido / se identifica que **M2 usa un formato** / [comenta] esto lo ubique:: / me
 386. pareció bello / todo esto / lo que encontré / [retoma la lectura del análisis escrito] / usas un
 387. formato / reiterativo / que caracteriza tu secuencia didáctica / y consiste en que / explicas a los
 388. niños lo que van a hacer / para luego si / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere /
 389. que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos\ / entonces tu
 390. siempre les dices\ / y abro comillas / qué les parece si construimos una historia para saber por
 391. qué son de colores los pajaritos / y entre paréntesis pongo / va señalando en la pared / en los
 392. recuadros lo que vas haciendo / [comenta] / pero eso no ocurrió sólo ahí / ocurrió en el saludo /
 393. pero / o sea / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y es / explico:: / y los
 394. ubico / no se si lo tienes / tan claramente // presente // la importancia de que primero los ubico
 395. para que luego ya puedan / hacer / lo que tienen que hacer /
 396. M2 si / pues siempre:: / si / algo creo que:: / les permitía a ellos:: / no se / ser motivados por la
 397. participación / era que sabían qué íbamos a hacer / o qué temas íbamos a tratar\ / entonces por
 398. ejemplo\ / en / en el principio:: / les decía bueno / todavía:: / ellos me decían que:: / ese día había
 399. una sorpresa / porque ya:: el día anterior yo les había dicho que iba a ir Berniz / por ejemplo / ¿ya
 400. va a venir Berniz / ¿cierto profe? / ¿Ya van a golpear la puerta? / y les decía / no, todavía no
 401. viene Berniz / primero nos vamos a sentar / y vamos a hablar un poco de lo que hicieron el fin de

402. semana / bueno / un poco / entonces / claro / ellos empezaban a fluir de otra manera / porque
403. sabían que ese era el espacio para ese:: propósito / entonces / fue / al principio / no lo tenía tan
404. intencionado / digamos que lo había hecho / porque / uno tiene también en su mente / pues la
405. necesidad / de que el niño entiende / y que explicarle es importante / pero cuando fui viendo como
406. ellos respondieron tan bien a eso / fui haciéndolo más intencionado / y hacia parte como de las
407. prácticas / que yo hacía / pues diariamente / y lo hacía con todo / hasta para ir al baño /
408. (inaudible) / ya vamos a almorzar / pues / y prepararlos para ese momento / pero al principio /
409. digamos que no fue intencionado / sino / fue a partir de su respuesta / que lo volví más intencional
410. II <27>
411. M1 entonces:: I [mmmm] I bueno I entonces I este es un formato I que I que ahí es como clave I
412. ¿no? I esa:: I esa:: explicación para ubicarnos I [ehhh] [retoma la lectura del análisis escrito] otro
413. recurso que emplea la maestra es el nombrar a los niños y a partir de ello integrarlos al proceso
414. cognitivo de construcción lógica de la narrativa I pero también I regularlos de manera simultánea I
415. cuando les dices I Isabel:: I ¿Sí te parece? I Manuela:: I ¿Sí te parece? I
416. M2 [sonríe]
417. M1 comenta] eso significa I ¿estas aquí? I ¿te gusta? I ¡dime! I ¡retomo tu voz! I pero ¡ven para acá!
418. I ¿estas aquí? I ¡Oye!
419. M2 [sonríe]
420. M1 I estas distraída I ésta es tu estrategia I pero I no es una estrategia coercitiva I
421. ni conductual I sino que I es una estrategia de I te I te convoco I tu también
422. tienes que ver con esto I cuéntame I tu qué piensas I Si I de paso I pues I entonces por eso I la
423. reflexión que hacíamos la vez pasada I de que:: I [ehhhh] digamos que el regularlos I tiene que
424. ver con todos los procesos que hacemos I o sea I la regulación I no es negativa I porque a veces
425. se aborda peyorativamente I no I también es necesaria para la convivencia I para la construcción
426. del principio de alteridad I entonces I como ahí se la asume de esa manera:: I
427. I ¿No? I por otro lado I en relación con los procesos cognitivos\ I primero llevas a los
428. niños I y eso me pareció muy interesante I primero llevas a que los niños identifiquen y nominen I
429. a partir de responder I que son y que hacen I los sujetos que:: I iban mirando en cada recuadro I y
430. luego pides que lo representen enactivamente I y eso también lo hiciste I como II en el momento
431. del inicio de la canción II ¿cierto? I
432. M3 si
433. M1 Ahí me pareció sumamente:: I clave y bien I [retoma la lectura del análisis escrito] de manera
434. más detallada I con respecto a la configuración de la narrativa I [comenta] y ahora me devuelvo
435. como I ya a ese punto que tiene que ver con la discursividad I que nos interesa I y todos los
436. procesos cognitivos que se dan a raíz de eso I y que se hacen explícitos en los propósitos de la
437. planeación I entonces encuentro\ I [retoma la lectura del análisis escrito] que M2 trabaja sobre la
438. macroestructura narrativa a través de preguntas como I ¿Cómo empieza nuestra historia? Y
439. señala las imágenes de los recuadros, siempre te apoyas en lo icónico I ¿A donde irán esas
440. aves? I trabajas la ubicación espacial I ¿Será que van a los arboles? [comenta] Ésta I si I que es
441. otra característica que encontré en tus intervenciones I es la pregunta cerrada I
442. M3 [mmmm] confirmando lo que se dice
443. M1 cerrada porque es que es ¿será que van hacia los arboles? / ¿Pues? /
444. M2 [ríe]
445. M1 es una pregunta cerrada porque ya estas dándoles la respuesta I ¡Van hacia los arboles! I y si I
446. usas mucho la pregunta cerrada a veces I bien I para mirar I mirar el sentido de las
447. preguntas en las intervenciones I esto tendrá que ser seguramente I parte de sus
448. aprendizajes\ I y que tendremos que revisar para el tercer momento de intervención I
449. M3 Que pena profe I eso me recuerda de la:: I conversación que tuvimos las dos I ¿No? I de
450. como uno va haciendo también conciencia sobre la pregunta I y como:: I teniendo en cuenta esas
451. edades I uno:: va:: haciendo modificaciones de la pregunta I porque es algo que hemos venido
452. mirando I y:: I y uno en las edades de uno y medio y casi a dos I empieza sobre todo a hacer
453. preguntas cerradas y una que otra abierta I pero cuando ya parte como de los dos I ya se
454. empieza a equilibrar I y muchas veces ya predomina es la abierta mas que la cerrada I entonces
455. esto también era algo que:: I
456. si I mas cerradas que abiertas I
457. como buscando siempre I algo puntual I que les ayude I

458.M2 porque es que I es que ese día hablábamos de:: I del video de M1 también I entonces I [ehhh]
459.como ella utilizaba la pregunta también mucho en su intervención I pero I siento yo que al ver que
460.los niños no responden a esas preguntas I pues ella I da la respuesta I y otro I y I e
461.inmediatamente hace otra pregunta I
462.M3 [mmmm] confirmando lo que se dice I
463.M2 entonces recuerdo:: I que ella hizo una pregunta cerrada y luego:: I luego:: fue como ¿qué
464.pasa con estos personajes? I y ella se quedo calladita p I y los niños también calladitos p I dijo I
465.¿qué pasa? I y otro niño dice I ¿qué pasa? I
466.Todas [rien]
467.M2 ellos no se aproximan I digamos que a esas respuestas I porque no están en esas
468.construcciones aún I
469.M3 [mmmm] confirmando lo que se dice I
470.M2 entonces allí la palabra de la maestra es como mas consistente I siento yo que por eso
471.es I es también la necesidad de:: I de ubicarle al niño una respuesta I que no se quede en el aire I
472.M3 ==...en el aire I si I...==
473.M2 *me pareció tan bonito I ¿qué pasa? I [sonríe] I ¡repite!* I
474.M3 *sonríe*
475.M1 *entonces esa es otra característica:: de la oralidad de estos niños / ellos al no saber que*
476.*responder a las preguntas de la maestra / [ehhhh] I utilizan como:: / repetir la pregunta de la*
477.*maestra /*
478.M3 *También me acuerdo que:: I que a veces se I se colectiviza una respuesta\ I ¿no? I que*
479.*también hablábamos ese día I porque en el video de M1 I ¡es muy claro! I cuando ella pregunta*
480.*en la caja I ¿que puede haber? I y creo que es Flora la que contesta a dicha pregunta con un*
481.*objeto I y después M1 pregunta a otro I y dice el mismo objeto I y se colectiviza la misma*
482.*respuesta I*
483.M1 *si I cuando no tienen I dice esta autora que leíamos para hoy I cuando no tienen muchos*
484.*recursos lingüísticos I*
485.M2 [mmmm] confirmando lo que se dice I
486.M1 ¡qué interesante! I bueno I cuando [ehh] I [retomando la lectura del análisis escrito] I cuando
487.preguntas:: sobre el por qué I se generan explicaciones\ I y que los niños se esfuercen por hablar
488.mucho más estructurado además I no hablar de cualquier forma I sino más estructurado I con ello
489.se hace la reconstrucción de la historia retomando las ideas sueltas de estos/ I [comenta] I o sea I
490.ésto I es tu andamiaje I esto que estoy diciendo I haces la reconstrucción de la historia I
491.retomando las ideas sueltas de los niños I para ir configurando el sentido de la misma\ I porque
492.cada uno te va diciendo/ I como dicen una o dos palabras\ I entonces I con que uno solo hable I
493.no es suficiente para construir sentido I porque quedan cosas sueltas\ I entonces I lo que tu haces
494.I a manera de andamiaje I es que recoges todo I y tu eres la que va ayudando a hacer I la hilación I
495.entonces dices:: [retoma el análisis escrito]I Este préstamo de la palabra I tiene como fin I
496.encadenar los personajes I los hechos I y así ayudarles a construir I de las partes un todo I el
497.sentido de la historia\ I [comenta] I y lo veíamos:: en I la lectura que teníamos para hoy\ I cómo se
498.caracterizan los niños más pequeños I ¿no? I en términos de eso I como:: I tienen dificultad para
499.ver I porque su pensamiento sincrético así es I la relación entre la parte y el todo I entonces tiene
500.sentido I ¿no? I aquí hay un abordaje I de orden lógico I acá:: I haces todo un trabajo de
501.razonamiento lógico I o sea I das cuenta de tu propuesta\ I [retoma la lectura del análisis escrito]
502.de esta manera M2 reconstruye cada cuadro I el sentido de la historia\ I y trabaja secuencia con
503.afirmaciones como I [ehh] I ¡Ya volamos! I Ahora los pajaritos vamos a volar y nos vamos a posar
504.en un sitio I [comenta] I o sea I ¿a qué me refiero con eso? I con el trabajo de secuencia I ¿sí? I
505.cuando afirmas eso/ I estas haciendo el desarrollo de esa noción I [retoma la lectura del análisis
506.escrito] I y luego un niño te dice I y a comer frutos:: I o sea I va en el proceso I la maestra I repite
507.lo que I dice el niño I ahí hay otra estrategia I ¿no? I recapitular I
508.M3 [mmmm] confirmando lo que se dice I
509.M1 se potencia la categoría de tiempo I ubicación espacial I y orden I al I abro comillas p I jugar a
510.volar más rápido:: I más lento:: I lograr que los niños identifiquen el personaje y el hecho I o la
511.situación que sigue I a partir de preguntas como I ¿Qué más hay en una fiesta de cumpleaños? II
512.también I favoreces con I las apuestas pedagógicas la construcción de la referencia I cuando
513.conjuntamente con los niños reflexionan sobre el parecido entre el búho y la lechuza I y los

- 514.correlacionan I eso me pareció potentísimo I porque I tan chiquitos y ya haciendo esas
- 515.correlaciones I
- 516.M3 ¡si! [sonríe]
- 517.M1 haces intertexto con la canción que ya conocen I los niños I te apoyas en el gesto del rostro I
- 518.porque ahí en eso eres bastante:: icónica I y esa es una idea muy potente I y así acentúas las
- 519.intencionalidades y la construcción del significado I entonces tu haces eso cuando preguntas I
- 520.¿Para quien será ese regalo? / también usas el lenguaje para incorporar modelos / pautas
- 521.sociales I que es otra forma muy tuya I cuando los convocas a participar del saludo a través de
- 522.las preguntas I ¿Ustedes se acuerdan de nuestra canción de los pájaros? I ¿Cómo es? I ¿Cómo
- 523.nos saludamos? I ¿no? I y hacer la correlación con el personaje sobre el cual se esta haciendo la
- 524.construcción de la referencia I las aves II En este sentido fue muy acertado el trabajo con el
- 525.cuerpo I que es I toda la representación enactiva e icónica con los atuendos I en la construcción
- 526.de la referencia sobre las características de las aves I como el:: I volar\ I trabajaste sobre eso
- 527.bastante I y poder estar ella misma I la maestra I vestida de tal forma I que visualmente comunica
- 528.I y aporta a la construcción de la referencia I aves igual a alas I a pico y el movimiento que hacías
- 529.I y que con la palabra I que es toda la representación simbólica I posibilitas la categoría de esa
- 530.referencia I es un ave I también aportas a la construcción de la referencia sobre colores I formas I
- 531.M3 sii
- 532.M2 [sonríe]
- 533.M1 Muy extensa la historia I*
- 534.M2 ahí sii I de acuerdo I*
- 535.M1 y se cansaron\ I entonces I empezaron a generarse conflictos y a llorar\ I*
- 536.M3 [mmm] confirmando lo que se dice (comentarios inaudibles)*
- 537.M1 y a agredirse un poco I [comenta] entonces cuando empieza eso I ya sabemos que I [ahhh] I
- 538.fue muy largo I me excedí I o sea I porque uno no maneja I o sea I uno se lo esta gozando tanto I
- 539.pero lo esta planeando I pero con el ritmo de uno y de la canción de uno I pero no de ellos I
- 540.entonces I que hubiese sido:: I en dos recuadros la construcción de la historia habría sido
- 541.suficiente I pero eran I ¿cuantos? I ¿seis? I
- 542.M3 ¿cinco? I
- 543.M2 si eran cinco I
- 544.M1 cinco recuadros I entonces I muy larga I o con tres I para ubicar I según la estructura narrativa
- 545.I inicio I nudo y desenlace I a penas p I con tres recuadros habría sido suficiente p II y esa es
- 546.como::I
- 547.M3 [sonríe]
- 548.M1 M3 no se que tengas por:: I ¿leer? I [mmm] I ¿M2? I
- 549.M2 pues I yo creo que cuando yo:: I me volví a ver I en el video I si sentí que al final fue:: I*
- 550.también por la precariedad del tiempo I si por las mismas dinámicas que teníamos I justo esa*
- 551.mañana I [ehhh] I si aligeré digamos que el final I y I yo sentí que (inaudible) con la participación*
- 552.de los niños I yo también los sentía cargados I pero estaba con la necesidad de:: I de no dejar de*
- 553.involucrar a quienes estaban muy concentrados en la historia I entonces I si fue como I como una*
- 554.tensión que viví y:: I si fue definitivamente fue porque I ¡y claro! ellos también estaban cansados*
- 555.de estar en I en ese lugar I sentados para poder dejar ver:: I estaban con sus atuendos y*
- 556.entonces seguramente también quería hacer uso:: I de mas tiempo I también pensaba haber*
- 557.podido dar un poco mas tiempo:: I a esa exploración I*
- 558.M3 [mmmmm] confían lo que se dice I dejar que jugaran I*
- 559.M2 de:: su traje I y jugaran mas desde allí I y no haberme preocupado tanto por el tiempo de la*
- 560.intervención\ I entonces I eso creo que si:: I evaluarlo en otras intervenciones I es lo que pienso I*
- 561.eso es importante I y ser como mas:: I más aterrizada en eso I*
- 562.M1 que se lo disfruten I*
- 563.M2 exacto I que se sea I lo que a ellos les guste I finalmente estar allí I*
- 564.M I pero ellos estaban encarrutados I ¡no! I yo estaba:: I muy impresionada I tan chiquitos I todo
- 565.ese tiempo I ahí:: I es impresionante porque hay una autorregulación I o sea I ya ahí I cuando
- 566.empezaron a agredirse es porque de verdad ya estaban agotados I comprensible I Muy bien I
- 567.pero lo clave acá es que eso:: I [ehhh] te ubica I entonces ya sabes [suena timbre de telefónico] I
- 568.bueno I M3 I
- 569.M3 [ehhh] I pues quería hacer de pronto un aporte I y no se si:: I podríamos estar también**

570. mirando sobre la.: reversibilidad I los procesos de reversibilidad con los niños I que serían I
 571. porque se nota ayer M2 expuso con los niños I ya tienen una referencia construida I lo que han
 572. aprendido I qué hubiese pasado si M2 hubiese dejado la experiencia a la mitad y al día siguiente
 573. los hubiese retomado / porque en la casa I no es tan visible / pero la idea es que siempre a
 574. través de la oralidad podamos retomar eso que hicimos del día anterior / entonces me parece
 575. como importante de pronto que lo tuviéramos en cuenta también allí I

576. M1 en esas necesidades de saber I

577. M3 si

578. M1 listo [toma notas]

M2 socializa el análisis escrito a su segunda secuencia didáctica registrada en video.

579. M2 La intervención corresponde a los propósitos expuestos en la intervención /

580. acercando a los niños de manera progresiva a procesos de narración / escucha y secuencialidad

581. de tiempo y orden / En el primer momento de la intervención I en la que los niños y niñas

582. *asumieron el rol de aves / la M2 brinda espacios en los que el grupo pudo explorar con mayor*

583. *libertad desde sus movimientos y acciones / permitiendo evidenciar saberes que han construido*

584. *en relación a las aves / Para el momento de la creación de la historia / la maestra inicia*

585. *generando apertura en los niños para escoger las imágenes y acercarse a procesos de*

586. *explicación en sus elecciones / pero en la culminación de la experiencia M2 limita un poco las*

587. *búsquedas de los niños alrededor de su oralidad en su intento por narrar / ello debido a la*

588. *precariedad del tiempo / M2 utiliza una silla para tener mayor visibilidad de los niños, además de*

589. *sentar a cada uno en el espacio del tapete con el fin de que todos logran ver la historia y*

590. *participar de su construcción / Así también / M2 utiliza en dos ocasiones la canción para convocar*

591. *a los niños / En los momentos finales de la intervención / la maestra pide algunos de los picos y*

592. *alas de los niños al notar que dificultaban escuchar a quienes estaban convocados en la*

593. *experiencia / M2 constantemente utiliza la palabra para pedir a los niños que se sienten /*

594. *haciendo conciencia de la importancia de permitir la visibilidad a quienes están sentados y la*

595. *necesidad de escucharnos para la construcción de la historia / la M2 propicia espacios en el que*

596. *los niños y niñas logran comunicar desde un nivel enactivo I icónico I y simbólico I posibilitándoles*

597. *evidenciar saberes construidos en relación al proyecto pedagógico y explorar posibilidades en sus*

598. *desarrollos orales en el interés por participar de la experiencia / La oralidad en esta intervención /*

599. *promovió preguntas que suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los*

600. *diálogos en el transcurso de la experiencia / de manera que los niños lograron significar a partir de*

601. *gestos / acciones y movimientos / en el rol que asumieron de aves en un primero momento / Para*

602. *el espacio de la creación de la historia / la maestra utiliza constantemente la pregunta para llevar*

603. *a los niños a inferencias e hipótesis sobre la continuidad de la narración / sin embargo I pudo*

604. *ampliar los aportes de los niños desde el préstamo de la palabra I dándoles más apertura en la*

605. *finalización de ese momento de la intervención I El préstamo de palabra en esta intervención se*

606. *visibiliza en la ampliación de palabras que enuncian los niños para significar y participar desde el*

607. *rol de aves y la construcción de la historia I Esta estrategia fue constante en la interacción de la*

608. *maestra con los niños para posibilitar y motivar su participación en la experiencia I La maestra*

609. *utiliza los movimientos I gestos y acciones I para convocar el juego desde el rol de aves I*

610. *acompañando esto la palabra como mediadora en el primer momento I En el espacio de la*

611. *construcción de la historia I la maestra se vale por momentos de gestos I acciones y movimientos*

612. *I enriqueciéndolos con la palabra verbal acompañada de la imagen I esto fue relevante en la*

613. *motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta*

614. *intervención en el énfasis que hace la maestra en la toma de turnos, en donde hace conciencia de*

615. *esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia / así como asumirla como un*

616. *proceso de comprensión para dar continuidad a la narración / La pregunta fue utilizada como una*

617. *estrategia discursiva por parte de la maestra/ buscando promover relaciones/ inferencias y*

618. *argumentaciones por parte de los niños.*

Marzo 30

Aprendizajes / Balances

619. M2 – [sonríe] <...> en mi caso yo me enfrenté:: en mi primera practica profesional I el año pasado

620. y haber tenido ese proceso de acompañamiento:: fue muy potente para:: seguir cualificando la

621. practica p como fue la oralidad I siento que si ese espacio no hubiera es:: estado p como se:: p I

622.se estableciera como se establece I como algo voluntario/ I eso es super importante I a mi me
623.parece eso muy vital I ¡no! I también que es algo que I que uno quiere hacer/ I que no es un::
624.requisito de la institución I sino que es I es parte de la formación que uno quiere tener como
625.maestro \

626.M1 ==.....== de la formación como (inaudible)
627.M2 -- y es algo voluntario I es algo que uno quiere hacer I
628.M3 – mm:: entonces el trabajo también es diferente y las practicas empiezan a modificarse también
629.desde otra conciencia I
630.M1 – mm/

**631.M2 -- entonces / bueno, siento que eso es como II algo macro alrededor de lo que podríamos
632.escribir y empecé a enunciar como algunos aprendizajes como / de esos aprendizajes// uno es la
633.reflexión// como esos pasos de reflexión en torno a la cualificación de las practicas I digamos que
634.la posibilidad de hacerlo nos lo dio este espacio I de podernos confrontar con la:: otra:: I de
635.podernos:: retroalimentar:: I de podernos ver:: y confrontarnos también con nosotras mismas
636.viéndonos I en las practicas y demás I [ehh] ya dentro de:: digamos que de las intervenciones que
637.hicimos y que empezamos a:: I a desarrollar dentro de este proceso/ I surgieron algunos I siento
638.que yo:: / vi aspectos I o bueno, aprendizajes importantes a mencionar / uno son los espacios de
639.conversación/ I y siento que eso nos permite también desmontar un imaginario alrededor que con
640.esa edad no se puede conversar ¡no! / y ese imaginario de infancia que tenemos:: [ehh] de que
641.un niño en esos procesos no puede participar de un espacio así / y que desde la cualificación de
642.las practicas y la cualificación de las maestras esto se ha visibilizado que es posible hacerlo / otro
643.son los espacios de juego y siento que la intervención de M3 dio muchas luces alrededor de::
644.de ser mucho mas consiente y como el juego es / es primordial en esos acercamientos que hacen
645.los niños frente a su a su oralidad y como la va complejizando con el acompañamiento de la
646.maestra / pero pues el juego en si mismo da la posibilidad que ellos exploren libremente esas
647.construcciones / no es algo punitivo sino que ellos se sienten en la confianza de hacerlo y
648.también la maestra se siente en la tranquilidad de acompañarlos / y llevar su ritmo // y:: en cuanto
649.a la maestra / bueno, debido a que son muy pocos los usos orales que hacen los niños / tenemos que
650.fortalecer espacios de potenciación de:: potenciación de la oralidad\ / y en cuanto al maestro / el
651.ser consiente de la pregunta / y de que la misma pregunta no es tan / no es tan potente a esa
652.edad en ciertos grupos / siento que primero es ese acercamiento para conocer que tan viable es
653.una pregunta y que no / o como llegar de una pregunta a otra y complejizar también es:: un reto /
654.un reto para el maestro y el préstamo de la palabra de la maestra / que es algo transversal en estas edades / sin esta
655.estrategia consiente / seria muy dificil que ellos pudieran / avanzar / y seria muy dificil avanzar
656.con ellos\ / pienso que lo bello de esta estrategia también es poder acompañar esas
657.construcciones / no\ / la maestra va viendo que:: que expresa un niño para poder ampliar esa
658.construcción / porque todo el tiempo vamos es a su ritmo / respetando esas búsquedas que hace
659.// yo planteo esas\ por ahora /**

660.A nivel escrito considero / el proceso de mentorazgo ha sido una experiencia trasformadora como maestra /
661.pues me ha motivado a cuestionarme constantemente por mis prácticas / y situarlas en un
662.marco de reflexión / en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la
663.cualificación de mi proceso / Por ello /participar de un espacio como éste / ha sido un reto
664./ pues ha implicado ampliar saberes teóricos que den piso a la experiencia con los niños /
665.y de esta forma / contribuir a los procesos orales del grupo de Aventureros I de forma
666.mucho más asertiva / además / participar de un espacio de mentorazgo, ha significado
667.asumir retos a nivel personal I pues el haberme formado durante mi primaria y bachillerato
668.en un contexto académico en donde la palabra no tenía un lugar I y el silencio era
669.sinónimo de excelencia y disciplina I configuró en mí gran timidez y temor de expresar I
670.siendo mi formación en la Universidad y mi participación en un espacio de mentorazgo I la
671.oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes /
672.evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo
673.mi practica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su
674.saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal
675.por la cual he transitado este camino / pues los encuentros semanales de reflexión compartida
676. desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes I comentarios I sugerencias y demás I
677.han propiciado diálogos entre quienes participamos I los cuales han enriquecido enormemente

678. nuestro accionar con los niños I además de continuar formándonos en torno a la reflexión I como
679. un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente I por tanto I participar de
680. un espacio en el cual la voz de los participantes es válida I y prioritaria en las
681. construcciones e intercambio de saberes / ha sido una nueva forma de resignificar la
682. oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que
683. permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que
684. busca contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños I así I las
685. apuestas a nivel pedagógico I al participar en este proceso I han sido parte fundamental
686. de los aprendizajes adquiridos I pues fue posible consolidar conciencia frente a la
687. importancia del trabajo pedagógico de la oralidad con la primera infancia / desde la
688. relevancia del rol docente / en la posibilidad de ofrecer experiencias enriquecidas que lo
689. permitan / concibiendo así a los niños menores de dos años / como sujetos cognoscentes
690. y participes de sus procesos / Esta claridad / permitió enriquecer cada vez más las
691. planeaciones / que como maestras propusimos / pues conllevó a la necesidad de hacer
692. conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la
693. disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad
694. / contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños / y niñas de forma cada vez más
695. asertiva / A su vez / existieron grandes aprendizajes a nivel de lo que hicimos en los
696. ciclos [Leyendo el contexto, Construyendo conjuntamente y autónomamente] bajos los cuales
697. retroalimentamos las intervenciones con los niños I desde los espacios de encuentro semanal de
698. reflexión compartida entre quienes participamos / fueron bastante pertinentes / en
699. tanto / posibilitaron evidenciar claridades frente al trabajo pedagógico de la oralidad con
700. niños menores de dos años / desde la realización de lecturas / y análisis de videos de las
701. prácticas de las maestras / lo que permitió enriquecer las apuestas de cada momento
702. desde la retroalimentación de los pares / contribuyendo así a propuestas futuras /
703. De este modo / los ciclos propuestos / permitieron identificar los
704. usos orales de los niños como parte del trabajo intencionado de la oralidad / por parte de
705. las maestras que participamos / siendo estos / la repetición literal / como una manera de
706. interiorizar elaboraciones orales de la maestra / con el fin de exponerlas en distintas
707. situaciones comunicativas con sus pares / como parte de la construcción de su oralidad /
708. la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad / la onomatopeya /
709. de la cual hacen uso para reafirmar la referencia / y los acercamientos a la narración / que
710. algunos de los niños se han retado a utilizar / como una forma de exponer una situación
711. de interés y explicar algún acontecimiento / lo anterior / ha posibilitado dar relevancia a
712. los sistemas de apoyo / que como maestras hemos utilizado a lo largo del proceso /
713. partiendo de una intencionalidad frente a la potenciación de los procesos orales de los
714. niños / que respeten y validen los usos / de los que se valen en la paulatina adquisición
715. de su oralidad / así como hallazgos importantes en relación a los andamiajes / se
716. encuentra en primer lugar / el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra / y
717. de los pares I en donde fue posible asumir la repetición literal I y la recontextualización en
718. otras situaciones I como parte de la ampliación de las construcciones de los niños I
719. haciendo paráfrasis de sus elaboraciones y complejizándolas durante la interacción I un
720. segundo hallazgo fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su
721. intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por
722. ejemplo fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de
723. caminadores, pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia
724. en los niños y para el caso de Aventureros I, este tipo de pregunta se utiliza como una
725. forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente I para dar
726. paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en
727. la ampliación de dicho referente / en este sentido, se ubica como un tercer hallazgo / a la
728. conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto
729. la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños
730. logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación
731. que acompañan la palabra / de esta manera la conversación se convierte en un espacio
732. de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita
733. alguna situación cotidiana / siendo para ello importante el reconocimiento de los otros

734. participantes de la conversación / desde la conciencia paulatina del turno / evidente como
735. una forma da validar / la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia
736. / en relación a esto el juego se evidencia como un cuarto hallazgo / frente a los andamiajes
737. / siendo este el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como
738. andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre / en donde los niños
739. logran actuar de forma espontánea / alrededor de los juegos que propicien / siendo
740. necesario para ellos / expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto
741. la maestra es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos sino
742. acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que
743. posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en
744. relación a aquello que están disfrutando / que les genera interés y que los motiva a
745. intervenir desde su procesos orales particulares / agregado a ello / se ubica la narración
746. como un quinto hallazgo / pues hace parte importante de la interacción de la maestra con
747. los niños / pues promueve su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación /
748. encontrando en ello la oportunidad acercarse a procesos de secuencia / y búsquedas en
749. procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa / así para el caso
750. de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en
751. relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma /
752. pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra / los han llevado
753. progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia
754. desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su
755. propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el
756. reconocimiento de la otredad en el que se encuentran /

Tabla de transcripción ciclo III

<p align="center">Estudio Longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógica de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años</p> <p>Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches Directoras de Tesis: Dra. Anna Cross, Dra. Rosa Gil Instrumento de investigación: Transcripción de audios de los encuentros semanales de reflexión compartida sobre M2 Ciclo III Fecha: 11-05-2017, 06-06-2017, 13-06-2017</p> <p>La transcripción registra tres audios y los análisis escritos individuales de M1 / M2 / M3 sobre la tercera secuencia didáctica desarrollada por M2 y sobre los aprendizajes en el tercer ciclo, así como del proceso vivido a lo largo del año duración de la investigación. La transcripción de los audios se elabora con base en los parámetros dados Tusón (2015).</p>					
7. Información General:					
Fecha: (dd-mm-aaaa)	11-05-2017, 06-06-2017, 13-06-2017	Hora inicio:	2:00 pm	Hora final:	4:00 pm
Instancias o Dependencias reunidas:	Equipo de profesoras de la Escuela Maternal UPN				
Lugar de la reunión:	Oficina de dirección de la Escuela Maternal UPN				

8. Asistentes:	
Nombres	Cargo/Dependencia
M1	Docente investigadora Coordinadora del proceso de formación continua o mentorazgo a egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional
M2	Docente Escuela Maternal
M3	Docente Escuela Maternal
Monitora	Monitora de investigación

3. Escenario: Descripción
<p>Oficina de dirección de la institución. Mesa circular y 7 sillas. Ventanales a la calle. Un escritorio en forma de L y sobre él un computador, libros, un fax, un teléfono fijo.</p> <p>Armario donde se guardan los materiales para el trabajo pedagógico con los niños, los equipos de audio y video de la institución. Está decorado con cuadros diseñados por los niños egresados de la Escuela Maternal y fotografías de las maestras en el trabajo pedagógico cotidiano en formato 15x20.</p>
4. Desarrollo de las sesiones:
<p>En la sesión del 11 de Mayo socializar los análisis individuales escritos a la secuencia didáctica de M2 correspondiente al tercer ciclo del trabajo de campo.</p> <p>En las sesiones del 6 y 13 de Junio socializar los aprendizajes obtenidos en el tercer ciclo y el balance global de toda la experiencia de investigación desarrollada a lo largo de un año.</p> <p>Sesión Mayo 11</p>

La M2 desarrolla la tercera secuencia didáctica con niños ubicados en el grupo Aventureros I

66. **M3** En el desarrollo de la experiencia como tal se pueden identificar tres momentos. El primero
67. de ellos esta relacionado con el cuento “entre cajas” / al cual se dará lectura para descubrir por
68. qué hay una caja en el salón / para dar inicio a la narración / la maestra parte por cantar la
69. canción / un cuento, un cuento vamos a leer / después de ello hace la pregunta ¿quien estará aquí?
70. Con la cual busca que los niños lean las imágenes / las reconozcan y enuncien lo que ven en la
71. Portada / dando unos primeros indicios de lo que se tratara el cuento / **el segundo momento esta**
72. **relacionado con el descubrimiento y reconocimiento de los objetos que hay dentro de la caja /**
73. para ello se uso imágenes que le permitan adivinar a los niños / qué juguetes están dentro de
74. ella / **el tercer momento se enmarca en un espacio de juego / donde los niños tienen la posibilidad**
75. **de jugar e interactuar con sus objetos y juguetes favoritos / en general se ve una propuesta muy**
76. **coherente / hay un hilo conductor que permite ver como se concatena una acción con otra /**
77. **permitiendo tener una cohesión alrededor de lo que se quiere desarrollar / sin embargo**
78. **con lo propuesto en la planeación / no se encuentra la canción como texto oral que permitirá crear**
79. **expectativo a la hora de descubrir los juguetes / texto oral que solo se evidencia para la lectura**
80. **del cuento / con respecto a las preguntas / en la primera parte de la experiencia tienen la**
81. **intención de indagar en primera instancia I para reconocer que hay en el salón I así mismo para**
82. **reconocer de que se tratara el cuento que se va a leer I para después de ello descubrir que**
83. **habrá en el interior de la caja I con dichas preguntas I se pretende que los niños realicen en**
84. **mayor medida I hipótesis en relación a aquello que aun no pueden ver I o del lugar e intención de**
85. **los objetos que hay en el espacio I pero así mismo ampliar la información que dan los niños I**
86. **poniendo con ello en juego de la oralidad I se reconocen el uso tanto de preguntas abiertas como**
87. **de preguntas cerradas I sin embargo I en los diálogos que entabla I la maestra se dan en mayor**
88. **medida el uso de preguntas abiertas I como I ¿qué tendrá esa caja dentro? I ¿Para donde va el**
89. **carro? I ¿Qué hacemos con la guitarra? I y cerradas I ¿ella es tu juguete favorito? I ¿No lo pongo**
90. **allá, la tengo acá? I ¿Será que adentro hay comida? I Así mismo retoma los enunciados de los**
91. **niños para convertirlos en preguntas I a partir de las cuales busca que se confirme lo**
92. **anteriormente dicho / o amplíe su respuesta / Sobre la interacción / el lenguaje corporal de la**
93. **maestra es muy dicente / ya que permite reconocer aquellos cambios que se van dando a lo**
94. **largo del desarrollo de la experiencia / donde los sobre saltos indican sorpresa / acierto /**
95. **descubrimiento o generan inquietud en los niños haciendo uso de sus manos como la forma de**
96. **apoyar lo que viene enunciando / al igual que sus gestos / en el espacio del juego / la maestra**
97. **permite que los niños resignifiquen su corporalidad para volverlo escenario de sus juegos / de**
98. **igual manera se resalta la tranquilidad y cercanía que tiene con los niños / en cuanto al lenguaje**
99. **corporal de los niños / se observa la disposición que tienen al momento de la lectura del cuento I**
100. **donde se involucran de forma activa con lo que va relatando la maestra / se emocionan / señalan**
101. **y hacen representaciones de animales a través del mismo / en la situación de juego se apropian**
102. **del espacio por medio de su cuerpo / se desplazan por el mismo y buscan la cercanía de la**
103. **maestra para que los acompañe en lo que viene haciendo / con la disposición corporal que se**
104. **observa por parte de los niños / se crea un buen escenario para el enriquecimiento de la oralidad**
105. **y con ella el de la escucha / permitiendo hacer intervenciones por parte de los niños / respetar la**
106. **palabra y el turno de cada uno de ellos a la hora de hablar / sobre los apoyos o estrategias**
107. **empleados pedagógicamente / a lo largo de la experiencia / se denota la intencionalidad que pone**
108. **la maestra en cada interacción comunicativa / desde la cual se enriquezca y potencie el lenguaje**
109. **oral / ya que entre preguntas / reformulaciones o ampliaciones semánticas / busca obtener mayor**
110. **información por parte de los niños y las niñas / de allí que la oralidad de los niños plasme las**
111. **construcciones que han venido haciendo en torno al mundo / logrando hacer inferencias y**
112. **creando hipótesis en relación a lo que observan y lo que solicita la maestra a nivel oral / en este**
113. **sentido los niños y las niñas traen a colación objetos que no precisamente esta de forma física en**
114. **el espacio / realizan una relación entre la realidad objetiva / objeto / y la experiencia propia /**
115. **vivencias personales I con lo cual le dan significado a su hacer y lo que enuncian I de igual**
116. **manera se trabaja el concepto de cantidad I entre lo poco y lo mucho I donde el poder contar las**
117. **cajas I introduce una nueva forma de hacer uso de lo oral I sobre las funciones del lenguaje I se**
118. **promueve la función cognitiva I cuando la maestra a partir de la imagen I la pregunta y los**
119. **objetos I busca que los niños puedan hacer inferencias I enunciar su ideas I exponer lo que ven y**

120. dar respuesta a las incógnitas que se les presenta I con respecto a la función comunicativa I es a
121. través del diálogo que entabla la maestra desde donde se propicia una comunicación permanente
122. entre los niños y el adulto I permitiéndoles reconocerse como locutores e interlocutores en la
123. situación comunicativa establecida I la función estética I se promueve particularmente I cuando
124. una de las niñas toma el cuento y empieza a narrar lo que aparece en sus paginas / recreando a
125. través de su oralidad lo que ve en las paginas del cuento / ya en relación con la oralidad
126. el lenguaje paralingüístico por parte de la maestra va cambiando a lo largo de la
127. experiencia / en el primer momento sus movimientos buscan causar sorpresa / convocando a los
128. niños a través de una actitud de misterio que plasma con sus manos y su rostro / así mismo / se
129. apoya en sus gestos para complementar lo que es evocado con sus palabras / como lo hace
130. cuando pregunta que si habrá comida en la caja / y que esta es muy deliciosa / o representar un
131. animal / sus tonos de voz también hacen variaciones / su tonalidad cambia cuando quiere hacer
132. énfasis en algo particular / o sorprender a los niños cuando pasa algo extraordinario / hace
133. silencios para esperar la respuesta de los niños / un tiempo que le permite que éstos puedan
134. darse un espacio para dar a conocer lo que están pensando // en cuanto a la mirada de los niños
135. se puede ver lo cautivados que están por cada acción que realiza la maestra / o la sorpresa y
136. alegría por el hallazgo o aparición de algo nuevo o inesperado / la mirada de la maestra siempre
137. se encuentra receptiva a lo que puedan los niños expresar a nivel corporal / sin embargo /
138. también teje una complicidad / donde les trasmite a partir de la misma sorpresa y asombro / Con
139. respecto a los tipos de textos / se identifica el cuento como el texto que permite abrir la
140. experiencia y darle un hilo conductor a las acciones que posteriormente se realizaran // En cuanto
141. a la canción como texto oral / solo aparece en un momento de la experiencia / por lo cual no cumple
142. o no se introduce como estrategia discursiva a lo largo de la experiencia / a partir del marco de referencia
143. lingüístico que hace la maestra desde su oralidad / por un lado / se reconoce que este le permite
144. al niño poner un límite con el otro / pedir ayuda / como que le aten el cordón y con ello
145. un reconocimiento hacia el otro o hacer peticiones / es el caso de manifestar el no poner
146. la muñeca con otros juguetes / también a lo largo de la experiencia se logra ver
147. géneros discursivos importantes para favorecer la oralidad / tal es
148. el caso de la narración / por medio de la cual se busca que los niños expongan lo que realizan /
149. sobre todo a la hora del juego donde se dan diálogos mas espontáneos y naturales entre niños y
150. el adulto / pero así mismo se evidencia la descripción / que como su nombre lo indica / los niños
151. tienen la posibilidad de describir lo que ven / de manifestar a través de la palabra la lectura que
152. hacen de las imágenes / a través de ello el lenguaje cobra sentido para los niños / ya que es a
153. partir de éste / que pueden exponer sus ideas / hacer una relación con los objetos del mundo / y
154. con los sujetos que habitan el mismo / de manifestar sus necesidades y poner sus puntos de vista
155. en relación con el préstamo de conciencia a través de su palabra para favorecer
156. el enriquecimiento de la oralidad emplea la expansión semántica / ya que le permite retomar lo
157. expuesto por el niño para ampliarlo / dándole un marco desde el cual éste pueda ir reelaborando
158. su lenguaje oral / de igual manera / se ve la paráfrasis / cuando M2 retoma las respuestas
159. de los niños y las pone en una sola frase / dándoles una estructura a lo que es expuesto por los
160. estos / como cuando todos van diciendo aquello que ven en la portada del cuento / como un pez /
161. un mono / la caja / lo cual es unido por la maestra en una sola frase / así mismo / se ven las
162. reformulaciones / ejemplo de ello es cuando le expone a todos los niños que va a mirar si Ángel
163. esta en el cuento / ya que él lo ha manifestado / de allí que toma la frase dada por el niño en todo
164. una estructura de momento y de lugar / de allí que las respuestas dadas por lo niños / sean el
165. insumo y elemento fundamental dar a conocer el uso contextualizado del lenguaje / la pertinencia
166. de la palabra y lo que desde ellas se sustrae para ampliar y enriquecer lo que se viene realizando
167. Se identifica como estrategia que promueven los niños para la interacción con la maestra / la
168. función deíctica / se convierte en el medio por el cual los niños manifiestan lo que desean expresar /
169. dándole a conocer lo que quieren / de allí que la maestra retome y ponga en palabras lo dicho por los
170. niños de forma corporal / brindando el apoyo que requieren para la ampliar sus referentes en
171. cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar
172. un juego que se genera a través sus juguetes u objetos significativos / dando plena libertad a sus
173. interacciones / la maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de
174. andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad / propicia diálogos desde lo que va
175. enunciando cada uno de los niños / de allí que se abre la posibilidad de entablar una

176. *comunicación / ampliando con ello lo enunciado inicialmente / de allí que se reconozca la*
177. *pregunta y la ampliación semántica como elementos que favorecen la oralidad / el rol que cumple*
178. *la maestra en este proceso se enmarca como apoyo / es ese par más avanzado que jalona y*
179. *brinda apoyos para que los niños enriquezcan su oralidad / éstos aun están en un proceso de*
180. *construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro / sus diálogos no se establecen de niño*
181. *a niño/ sino de niño a adulto / por ende es ella quien se establece como referente y primordial*
182. *grado de referencia lingüístico para los niños / ejemplo de ello es el momento cuando una de las*
183. *niñas trae al espacio un cuento / la maestra la invita a leerlo a todos / pero finalmente la niña*
184. *realiza la lectura solo a la maestra / en cuanto a las pocas situaciones*
185. *de conflicto / la maestra media brindándoles un referente / como / no me lastimes por favor /*
186. *permitiendo que se ponga en juego la oralidad en esas situaciones / en situaciones como cuando*
187. *se pregunta ¿para donde va el carro? / donde uno de los niños manifiesta que al parque / al*
188. *efectuar esta misma pregunta a otros niños / todos dan la misma respuesta / de allí que se denote*
189. *como los niños encuentran en lo que dice el otro como su referente / para así dar su respuesta /*
190. *con respecto al proceso de construcción de la intersubjetividad / el proceso en que se encuentran*
191. *los niños les es aun complejo hacer del todo un reconocimiento del otro / por ende las relaciones*
192. *que se entablan entre unos y otros muchas veces están mediadas por el golpe / de allí que se*
193. *pueda reconocer / como a través del prestamos de conciencia que realiza la maestra con los*
194. *niños en dichas situaciones / les permite ir construyendo proceso de alteridad / donde a través de*
195. *manifestarle a ese otro las molestias o sus deseo / con frases como / no me lastimes /*
196. *préstamelo por favor / o / no me lo quites por favor / se le da un lugar al otro / un reconocimiento*
197. *de aquello por lo que pasa el niño / y solo en la medida en que se expone a nivel oral / es que se*
198. *da dicha conciencia / finalmente / en relación con la interacción la maestra emplea para*
199. *convocar a los niños / el llamarlos por su nombre y chocar con ellos la mano en acción de*
200. *aprobación y reconocimiento / con respecto a los materiales / la maestra dispone de una caja que*
201. *cumple varios propósitos I por un lado I ser el objeto que detone la conversación de los niños I*
202. *niñas y maestra en un primer momento I así mismo establecer una relación ente este elemento y*
203. *lo que acontece en el cuento y por otro lado I cumple un rol de icono visual I donde los niños van*
204. *haciendo relaciones a través de ella I*
205. **M2** *Bueno / la intervención desarrolla una secuencia didáctica en tres momentos / el primero de*
206. *ellos / en torno a la creación de inferencias en torno a qué hay dentro de la caja y la lectura*
207. *conjunta del cuento con el propósito de acercar a los niños al referente de juguete / promoviendo*
208. *a su vez la ampliación de referencia por parte de los niños y acercándolos a procesos de*
209. *explicación / el segundo momento gira en torno al uso de la adivinanza desde imágenes de*
210. *características particulares de cada juguete de los niños / con el fin de promover procesos*
211. *descriptivos y creación de relaciones desde saberes que los niños han construido / el tercer y*
212. *último momento / se propuso alrededor de la disposición de un espacio de juego libre en el que*
213. *los niños hacen evidente el uso que le dan a los juguetes / M2 media con el préstamo de palabra*
214. *con ampliaciones de las intervenciones de los niños / reconociendo sus acciones frente a sus juguetes*
215. *favoritos / Así / cada uno de los momentos hace parte de la planeación previa de la experiencia / con*
216. *respecto a las preguntas que se realizan / la maestra utiliza preguntas de tipo abierto que tienen*
217. *restricciones sintácticas con relación al uso de adverbios interrogativos de tiempo / lugar y modo*
218. */ como / por ejemplo / ¿Qué hay adentro? / ¿Quién estará aquí? / ¿Cómo hacemos para abrir la caja?*
219. */ ¿En dónde está el mico? / ¿Qué hace la caja en ese cuento? / ¿Para qué usa la llave el niño? /*
220. *son las preguntas por el qué y el quién las más preponderantes en la experiencia / este tipo de preguntas*
221. *promueven la ampliación de referencia en los niños / permitiéndoles asumir saberes previos en sus*
222. *respuestas / además de crear inferencias y acercarse progresivamente a procesos de explicación /*
223. **Además** */ la maestra hace uso de la pregunta por el por qué / pregunta de razonamiento / solo en una*
224. *situación de conflicto presentada entre dos niños / ¿por qué le pegas a Thiago? / buscando utilizar la*
225. *pregunta como una forma de movilizar a los niños en relación a la importancia de cuidarnos y poner el*
226. *límite con los demás / Así también / fue evidente el uso de preguntas por parte de los niños en su interés*
227. *por conocer situaciones y ampliar los referentes presentados / preguntas de tipo cerrado como /*
228. *¿Soplamos? / Y de tipo abierto como / ¿y el pirata? / ¿qué pasó? / ¿Qué es eso? / las cuales utilizan como*
229. *parte de la apropiación de la construcción paulatina de su oralidad / las preguntas de tipo abierto que*
230. *utiliza la maestra posibilita a los niños inferir y acercase a la descripción y la explicación en torno al*
231. *referente del juguete y situaciones de juego / en cuanto a la interacción de la maestra con los niños / fue*

232. evidente en el uso de la palabra acompañada con gestos / acciones y movimientos en la necesidad de
233. ampliar la referencia de los niños y llevarlos a otras elaboraciones de tipo descriptivo y explicativo / además /
234. la maestra hace uso de diferentes tonos de voz para generar expectativa y convocar a los niños / agrego a lo dicho /
235. la maestra hace conciencia de la escucha en torno a la palabra / asumiendo los acuerdos como parte de la
236. construcción conjunta del grupo / en donde la disposición corporal es también fundamental para
237. reconocer a los otros / en torno a esto / en ocasiones / la maestra se ve en la necesidad de acercarse a los
238. niños y llevarlos a sentarse haciendo conciencia de los otros que le acompañan I
239. el uso de imágenes fue fundamental en la interacción que tuvieron los niños con la maestra I pues
240. esos referentes fueron parte de la exploración oral que hicieron y la oportunidad de asumir
241. acciones frente a estos en su necesidad por expresar I así también I la onomatopeya fue parte
242. importante de la interacción por parte de los niños I sobre todo de quienes aún no asumen la
243. palabra como una vía primaria de expresión I la onomatopeya I la acción y el gesto I fueron
244. predominantes en las interacciones que los niños lograron / con respecto a la oralidad de la
245. maestra / ésta hace uso de ella para rescatar las intervenciones de los niños en torno a lo que
246. ven dentro de la caja en el cuento / acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que
247. permitan ampliar estos referentes / además / la maestra utiliza la pregunta abierta como parte
248. fundamental de la experiencia / pues desde allí promueve búsquedas orales en los niños en torno
249. a la ampliación de referencia y creación de inferencias / además de acercar a los niños a la
250. posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para aproximar a los
251. niños a otro tipo de preguntas que los acerquen a procesos de explicación / Ejemplo / ¿Qué está
252. haciendo ahí esa caja? / señalando el cuento // Ángel dice / mono / M2 / hay un mono adentro:: /
253. y ¿de quién será la caja? / [silencio] / M2 / ¿de Thomas? / ¿esa caja es de Thomas? / en relación
254. a los niños / algunos de ellos / usan su oralidad en el uso de la pregunta para apropiar
255. elaboraciones orales / es el caso de Vicente / quien utiliza su oralidad desde la pregunta para
256. proponer solución al no poder abrir el cuento / lo que la maestra valida repitiendo las afirmaciones
257. o preguntas de los niños / de esta manera / logran construir una solución a la problemática desde
258. los procesos de escucha en el reconocimiento que paulatinamente han hecho de los demás /
259. ejemplo I M2 I vamos a ver si Ángel está en el cuento I porque Ángel dice que ésta caja es de él I
260. señalando el cuento I vamos a ver:: I pero:: I [intentando abrir el cuento con gesto de dificultad] I
261. Vicente I ¿soplamos? I M2 I ¿soplamos? I Gabriela dice I fuerte I M2 pregunta ¿fuerte? I ¡Listo! I
262. otro ejemplo es Gabriela / quien moviliza la experiencia desde los gestos de sorpresa que asume
263. al descubrir algo nuevo en el cuento / utiliza por tanto su oralidad desde la acción y el gesto que
264. acompaña la palabra como una forma de preguntarse lo que encuentra y suscita expectativa en
265. el grupo / permitiendo que sus compañeros den respuesta a sus preguntas desde los saberes que
266. han construido / Ejemplo / la maestra pasa la página del cuento Gabriela pregunta / ¿qué es
267. eso?! I ¿qué es eso?! I M2 ¿Qué es eso?! I Alejandro responde I Agua I M2 I Agua Alejandro I
268. es mucha agua:: I Así también I los niños utilizan la palabra I acompañada de la onomatopeya y
269. movimientos característicos de los referentes que encuentran en las imágenes I como es el caso
270. de Jacobo hace uso de sonidos característicos de los pájaros para comunicar quién está en el
271. cuento además de mover sus brazos como alas I M2 I ¡muchos pájaros! I Moviendo sus brazos
272. como alas para volar I y están:: I la la la la y silba I ¿qué están haciendo? I Jacobo dice I canta la
273. la la la la I [mueve su cuerpo] I M2 I ¿qué está haciendo Jacobo? I Así estaban los pájaros I
274. rescatando la intervención de Jacobo I M2 I estaban cantando como Jacobo I estaban jugando a
275. cantar I además I algunos de los aventureros apropiaban algunas elaboraciones de la maestra
276. desde la repetición literal I como es el caso de Ángel en el siguiente ejemplo I la maestra presenta
277. su juguete favorito I y a quienes hicieron parte de sus juegos de infancia I M2 I voy a traerles unas
278. fotos para que conozcan con quién jugaba la profe cuando era muy chiquitica como ustedes I
279. Ángel dice I chiquitica I M2 dice I mira I van a conocer a mi hermana I Ángel repite I mana I
280. M2 I dice I ¡si! I yo tengo una hermana Ángel I Ángel repite I mana Ángel I M2 dice I mi
281. Hermana Marcela I Ángel repite I Marcela I sobre el tipo de textos orales / el uso de la adivinanza
282. por parte de la maestra / promovió la expresión de diversos saberes en los niños en torno a los
283. referentes de los juguetes en la caja / permitiéndoles relacionar desde los tres niveles de
284. representación para llegar a la respuesta del juguete que iban a descubrir / el cuento fue un texto
285. fundamental en la ampliación de referencia en los niños / la creación de inferencias y el
286. acercamiento a procesos de descripción y explicación / pues las situaciones plasmadas
287. permitieron movilizar a los niños a hacer éstas búsquedas desde el acompañamiento de la

288.maestra en torno a la pregunta y el préstamo de conciencia / la canción / no fue parte
289.trascendental de la experiencia / la maestra la utilizó en muy pocos momentos de la intervención y
290.no cumplió una finalidad importante en la potenciación de la oralidad / utilizada para convocar
291.y generar expectativa / por lo que este propósito no se cumple en relación a la planeación previa /
292.pues desde allí / se asumiría como un texto oral que promoviera la ampliación de referencia /
293.la maestra propone espacios de conversación con los niños en torno a la pregunta / ¿qué habrá
294.dentro de la caja? / en los tres momentos propuestos / se evidencia la participación de los niños
295.frente a un interés / aun así / surge duda en cuanto al rol de la maestra y de los niños en un
296.espacio de conversación / no es claro si éste pueda ser abordado desde los tres momentos en
297.relación a apoyos y estrategias pedagógicas discursivas / en cuanto a los géneros discursivos /
298.los niños utilizan su oralidad para ampliar los referentes presentados, creando inferencias y
299.asumiendo preguntas alrededor de esta intención / las preguntas de tipo abierto por parte de la
300.maestra / acercaron a los niños a procesos de descripción y explicación / por otra parte / durante la experiencia
301.la maestra hace uso del préstamo de conciencia en la posibilidad de ampliar la
302.referencia que han construido los niños en torno al juguete y situaciones de juego / rescatando así
303.sus gestos / sonidos / movimientos acciones y palabra / así / en la apertura de la experiencia / a
304.través del préstamo de palabra la maestra promueve inferencias por parte de los niños en torno a la
305.pregunta / ¿qué hay dentro de la caja? / Rescatando las intervenciones de los niños / y
306.movilizándolos a proponer distintas respuestas desde los saberes que han construido / Ejemplo /
307.M2 dice ¿qué tendrá esa caja adentro? / Thiago contesta I cajaaaa I M2 dice I una caja I pero
308.¿qué habrá dentro? I Thiago dice ¿abrí? ¿abrí? I M2 ¿la abrimos? I sí, pero antes vamos a
309.pensar qué habrá adentro [los niños en silencio] I M2 ¿será que adentro hay comida? I ahy que
310.rico I qué comida hay? I Valery dice noooo I M2 I¿no? I entonces I ¿qué habrá? I Valery dice I
311.pollito I Gabriela dice I nooo I M2 I entonces ¿qué hay dentro? I Valery dice que hay un pajarito I
312.[silbando] I Niños dice I nooo I M2 I entonces ¿qué hay dentro? I ¿cómo averiguamos qué hay en
313.la caja? I Thiago dice I Paco Paco I [señalando el cuento encima de la caja] I M2 canta la canción
314.de un cuento I M2 [¡ahy!] I Thiago encontró un cuento encima de la caja I invitando a Thiago a
315.chocar la mano I ¡muy bien! Thiago encontró una pista muy importante para saber qué hay dentro
316.de esa caja I de esta forma I junto con el grupo asume la lectura del cuento que dará respuesta a
317.esta pregunta I además I la maestra utiliza el préstamo de conciencia para acercar a los
318.niños a la importancia del cuidado por el otro I Ejemplo I M2 I Alejandro I ¿tú por qué le estas
319.pegando a Thiago? I Alejandro dice I Thiago I M2 I ¡no! I que pena contigo I pero esa no es la
320.forma de tratar a tu amigo Alejo I Valery mira a Alejo y le dice I Alejo no I negando con su dedo
321.M2 dice / mira / escucha a Valery que te está diciendo que esa no es la manera Alejandro / así
322.también / la maestra intenta acercar a los niños a procesos de explicación desde el préstamo de
323.voz I Ejemplo / la maestra hace un gesto de sorpresa para denotar el estado de ánimo del niño en
324.el cuento I M2 ¿cómo estaba el niño? I haciendo gesto de sorpresa I Valery I malito I M2 I estaba
325.sorprendido I [haciendo nuevamente gesto de sorpresa] I Vicente parece decir I ¿por qué esta
326.ese niño mal? I M2 I ¿Quieres saber por qué estaba así? I Maestra pregunta I ¿por qué Ángel? I
327.Ángel dice I caja I señalándola en el cuento I M2 I rescata la intervención de Ángel I porque había
328.algo en la caja I y I ¿Qué había en la caja? I Vicente dice I un árbol I Maestra repite I un árbol:: I
329.continuando la lectura del cuento I sobre el juego I se emplea como andamiaje I en ocasiones I la
330.maestra detiene la lectura del cuento para hacer conciencia en los niños de la disposición de
331.cuerpo frente a los procesos de escucha / La maestra asume la palabra acompañada de la acción
332.de sentar a los niños para hacer conciencia de la importancia de escuchar a los otros / y
333.permitirles ver / la maestra utiliza diferentes tonos de voz en su intención de convocar al grupo /
334.sobre los apoyos / y estrategias pedagógicas / que involucran los materiales empleados / se hace
335.uso de la caja que contenía los juguetes favoritos de los niños / esto promovió la construcción de
336.inferencias en torno a qué había dentro / además de generar expectativa en ellos por descubrir su
337.contenido / a su vez / el uso de imágenes y fotografías / posibilitó que los niños ampliaran los
338.referentes de los juguetes e hicieran otras búsquedas desde la acción y el gesto / promoviendo
339.así / que los niños comunicaran desde los tres niveles de representación / finalmente / la maestra
340.propone un pequeño espacio con cajas medianas y algunas telas que permiten promover la
341.creación de situaciones de juego por parte de los niños / Caja tapada con tela para promover
342.creación de inferencias por parte de los niños / Cajas y telas / disposición de espacio de juego
343.con elementos que enriquecieran las situaciones de juego que crearan los niños alrededor de sus

344. juguetes favoritos /

Junio 6 de 2017 / Aprendizajes / Balance de Ciclo III

345. M2 [inicia la lectura de la reflexión sobre aprendizajes del tercer ciclo] **el proceso de**
346. mentorazgo e investigación ha sido una experiencia transformadora como maestra / pues me ha
347. motivado a cuestionarme constantemente / por mis prácticas / y situarlas en un marco de reflexión
348. I en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la cualificación de mi proceso I por
349. ello / participar de un espacio como éste / ha sido un reto / pues ha implicado ampliar saberes
350. teóricos que den piso a la experiencia con los niños / y de esta forma / contribuir a los procesos
351. orales del grupo de Aventureros / de forma mucho más asertiva / de esta manera / considero que la
352. oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino / pues *los encuentros*
353. semanales de reflexión compartida desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes /
354. comentarios / sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos /
355. enriqueciendo enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en
356. torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente / Por
357. tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las
358. construcciones e intercambio de saberes / ha sido una forma de resignificar la oralidad propia /
359. situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya
360. cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus
361. particularidades de su ser / y hacer con los niños / por lo anterior / durante los tres ciclos del
362. proceso de mentorazgo / ha sido posible rescatar hallazgos importantes en prácticas intencionadas
363. en torno a la oralidad por parte de las maestras que participamos / encontrando en éstos la
364. oportunidad de concebir a los niños como sujetos participes activos de sus procesos / capaces
365. de hacer búsquedas en la adquisición de su oralidad / y a complejizarla desde el acompañamiento
366. permanente de la maestra / de esta forma / como hallazgos importantes / es posible situar
367. en primer lugar / la conversación como un espacio potente en torno a la escucha / en el cual
368. los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación
369. que acompañan la palabra / de esta manera / la conversación se convierte en un espacio de interés para
370. los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana / siendo
371. para ello importante / el reconocimiento de los otros participantes de la conversación / desde la conciencia
372. paulatina del turno / evidente como una forma de validar la intervención de los demás y reconocerla como
373. parte de la propia / un segundo hallazgo / fundamental durante el proceso / fue reconocer el juego como
374. andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar
375. de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos expresar
376. frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra es una mediadora en los
377. juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde el préstamo de
378. conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para
379. construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que
380. los motiva a intervenir desde sus procesos orales particulares / así / es relevante mencionar como
381. desde estos dos hallazgos / es posible rescatar dos estrategias discursivas que usan las maestras
382. de forma constante / para potenciar la oralidad de los niños / la pregunta y el préstamo de
383. conciencia a través de la palabra de la maestra / estas estrategias / permiten la ampliación de las
384. construcciones de los niños / hacer paráfrasis de sus elaboraciones y complejizarlas durante la
385. interacción / además de lo descrito / asumir espacios como los de conversación y juego /
386. posibilitaron encontrar un gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños /
387. pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña / de establecer límites
388. frente a la acción de los demás / y a la propia en las interacciones que tejen / y reconocer la
389. intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés
390. M2 M3 [sonríen]
391. M2 fue muy concreto I
392. M2 M3 M1 [sonríen]
393. M1 bueno I aportes:: I
394. M3 bueno I [ehhh] I primero I resalto:: II creo que es algo muy interesante I [ehhh] I que no I todo
395. el mundo se da cuenta de I de la potencialidad de un escenario como éste/ I porque creo que
396. todavía no:: I es tan claro para algunas personas I que se hace I o como se desarrolla un proceso de

397.mentorazgo\ I e:: I que es esa participación con otro I que me permite cualificarme\ I porque no es
398.solamente la reflexión que se hace I desde:: I lo que uno realiza a nivel pedagógico/I sino como
399.esas otras voces I nutren I [ehhh] la construcción propia\ I digamos que es:: I una:: I
400.recontextualización conjunta I [sonríe] I del maestro\ I entonces I eso me parece importante que I
401.lo evidencias ahí en el texto I y lo otro I que tu eres mucho mas precisa en esos aprendizajes que
402.hemos construido\ I ¿si? I yo I de pronto lo tome más general I pero tu si ya lo desglosas mucho
403.más I el juego I el préstamo de conciencia I los juegos de alteridad I pues que son también I esas
404.categorías que estamos mirando y hemos establecido I y que tu las retomas como puntos
405.importantes I y hemos pues I consolidado a lo largo de la experiencia\ I entonces ha sido:: I muy
406.chévere p I << 6 >>
407.M1 a mi me gustaría que me ampliaras un poquito lo de los retos I
408.M2 [ahhh] I bueno I
409.M2M3 [sonríen]
410.M3 porque ahí si leí un poco a:: I M2 cuando dice que ella:: I ha puesto también su voz/ I y eso:: I
411.pues ayer lo estábamos hablando con la profe I sobre tu propia historia I superas como I que en
412.ese espacio escolar ha sido como :: I tenias que ser muy:: i silenciosa/ I y acá como te has tenido
413.que exponer/ I sería chévere p I
414.M2 [sonríe] I Ese ha sido el reto más fuerte/ I desde que entre a hacer practica a la escuela
415.maternal I [sonríe] I
416.M2 M3 [ríen]
417.M2 yo creo\I porque I yo me configuraba desde muy pequeña como:: I ¡si! I desde el silencio/ I
418.desde como I si me preguntas yo respondo I pero I pues no soy tan I dada a hablar sobre algo que
419.me intereso I o a exponerme tanto\I
420.M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
421.M2 entonces la Escuela Maternal a mi me modifíco muchas cosas I porque I me di cuenta que en
422.mi profesión I la docente que yo quería ser I pues te implicaba hacer esas mutaciones I como I
423.pues como persona/ I
424.M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
425.M2 entonces aquí I ¡claro! I entonces ya uno aquí empieza I y habla:: I de esas tensiones I esos
426.temores y como se vió I el nada más que te filmen I en I es I eso para uno es un reto muy fuerte I
427.porque también uno tiene que saber manejar I y ser consciente del propósito de ese video\ I
428.M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
429.M1 [mm] confirmando lo dicho I
430.M2 fui (inaudible)
431.M3 [rie]
432.M1 [hace gesto de sonrisa] pero / ahora en la oralidad / que más podrías::/ qué más / ubicas / así
433.rápidamente // pues es un reto / el reto de ser filmada / y asumir eso /
434.M2 si I exponerme I
435.M asumirlo I si I si I
436.M2 pues al principio del proceso\ I fue:: I no tanto el que me grabaran I sino el que me vieran I
437.otras personas\ I
438.M1 [mmmm] confirmando lo dicho I
439.M2 uno siempre siente el temor:: de I de si estuvo mal:: I que I que intervenciones uno va a recibir
440.del otro I saber uno también como las va a recibir:: I es como ese I proceso también de saber I que
441.hace parte de I de la cualificación del proceso\ I
442.M1 [mmmm] confirmando lo dicho I
443.M2 pero quien no lo tenga claro I tal vez I pues puede I irse por otro lado:: I y tomar esas
444.reflexiones de otra manera\ I
445.M1 [mmmm] confirmando lo dicho I
446.M2 pero creo que uno I teniendo esa claridad I lo I lo puede hacer mucho más fácil I o:: I facilita
447.más el proceso de I de exponerse frente a otros\ I
448.M1 [mmmm] confirmando lo dicho I
449.M2 y lo aprecio I yo creo también el que lo graben a uno I pues es fuerte I porque uno quiere hacer
450.las cosas si o si I uno quiere siempre hacer las cosas bien por los niños I
451.M3M [sonríen] I
452.M2 quiere ver el video y decir I ¡ahí si! I logre cosas:: I vi I vi que los niños disfrutaron:: I y yo

453. también lo disfrute I sentir que su profesión no es algo:: I que le cueste:: I no que le cueste en el
454. sentido de I de ser riguroso I sino que le cueste:: I disfrutar\ I
455. M1 [mmmm] confirmando lo dicho I
456. M2 que también logra uno poder I ¡hacerlo con ellos! I
457. M1 [mmmm] confirmando lo dicho I
458. M2 así lograr cosas buenas I siempre I yo creo que uno no va allá a la intervención de cualquiera
459. forma I así no este grabándose I
460. M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
461. M2 a hacer cualquier cosa I uno siempre quiere sacar lo mejor de ese I ese espacio I ¡pero sí! I
462. creo que el reto más fuerte I fue:: I como mentalizarme a que este proceso me iba a ayudar II y
463. exponerme I ¡eso! I sobre todo I [sonríe] I
464. M3 [sonríe] I
465. M2 I para mirarlo I (inaudible) I << 11 >> I
466. M1 si I eso es como:: II lo ubicas también I al igual que M3 I en el sentido del mentorazgo I ¿no? I
467. M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
468. M1 como posibilidad de transformación / y:: / igual la resignificación de la perspectiva de oralidad
469. (inaudible) [se escucha un ruido muy fuerte] / también / y sobre lo que se asume como infancia /
470. pero / desde la oralidad /
471. M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
472. M1 ubicación de (inaudible) I el juego y I y lo que decías tu M3 I que M2 tiene esa claridad de
473. identificar los hallazgos I ¿cierto? I bien puntual I ¡no! I yo la única pregunta que tenía para que
474. me aclararas I tenía que ver con los retos I ¿Qué implicaría una reflexión global del proceso de
475. investigación? I
476. M3 Que se retome I ¡no se! I tener en cuenta esas apuestas propias de cada una I como::I
477. M1 ¿en cada momento? I
478. M3 en cada momento I ¡sí! I y pues I porque tenemos dos grupos I no tan diferentes I pero si con
479. particularidades I
480. M1 entonces I retomar las apuestas propias en cada momento I ¿qué otro aspecto habría que tener
481. presente? I teniendo en cuenta nuestro objetivo de investigación I
482. M3 como I Cómo se logra:: I reconocer o qué:: I Qué se logra reconocer como usos orales por
483. parte de los niños I sus particularidades I
484. M1 [repite la idea de M3] I
485. M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
486. M1 también con sus particularidades I ¿no? I
487. M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
488. M1 que / si no estoy mal/ / están dadas por ejemplo:: / lo veríamos / ¿no? / como en tu grupo:: [se
489. refiere a M3] / [ehh] la oralidad pree / prevalece en la maestra /
490. M3 [mmmm] confirmando lo dicho /
491. M1 mientras que en el tuyo / [se refiere a M2] / ya era más posible que hablaran / entonces / era /
492. más:: / el uso de oralidad era un poco más equilibrada / aunque aún sigue primando la de la
493. maestra//
494. M2M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
495. M1 que hace un poco la interacción más compleja I ¿no? I
496. M3 I sí::I
497. M1 y que implicaba también I una relación con el I uso del tipo de pregunta también I
498. M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
499. M1 muy particular I lo cual nos impacto mucho I
500. M3 I sí I
501. M1 porque uno I podría:: I hacer una generalización I y es cerrada I (inaudible) I gracias a ustedes I
502. M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
503. M1 el pensar que el hacer preguntas cerradas no favorece los procesos de I construcción de la
504. referencia I pero ahí le falta a uno la mitad I que es I no favorece pero con que población en
505. particular I
506. M2M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
507. M1 ahí no podremos generalizar I si son necesarias las preguntas cerradas I porque por ejemplo
508. con esta población I si uno hace una pregunta abierta I

- 509.M3 ¡no! I [sonríe] I
 510.M1 I porque hasta ahora están en esa la construcción I hasta en la forma de estructurar
 511. una pregunta I
 512.M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
 513.M1 entonces I que uno les haga una pregunta abierta I ¿no? I (inaudible) I
 514.M3 [sonríe] confirmando lo dicho I
 515.M1 eso lo recuerdo que surge de eso I (inaudible) I y ¡eso es bien importante! I si hay una premisa
 516. de este trabajo de investigación I es que dejamos para nuestra Licenciatura I para nuestras
 517. maestras en formación I para (inaudible) discursivamente I (inaudible) I ya que ustedes hoy I
 518. hacen un (inaudible) I del préstamo de conciencia a través del préstamo de la palabra de la maestra
 519. (inaudible)
*520.M3 si / eso iba a decir / Yo / cuando recién ingresé al / al proceso de mentorazgo / en el primer
 521. video / la profe nos hacia caer en cuenta en eso / en especial / en como en / desde mi acción / y
 522. ella me decía / mira tu como utilizas las preguntas / y yo / podría haberlas hecho cotidianamente\
 523. pero hasta que no fue en el proceso yo no me di cuenta como estoy utilizando la pregunta / por qué
 524. la estoy utilizando / para qué / porque pues uno lo ve de modo natural / como algo que se da
 525. en la conversación normal con los niños / pero no / tiene / todo un sentido / y todo un peso /
 526. también en esa / ese proceso comunicativo / y que más que el maestro pueda hacer conciencia del
 527. uso oral que hace también \ /*
 528.M1 o sea I como una conclusión de la investigación I es I como la reflexión en torno a esas
 529. estrategias que usamos nos permite:: I como entender y reconocer lo que realmente hacemos I
 530.M2M3 exactamente I
 531.M1 sin esa reflexión uno naturaliza I y I no optimiza esos procesos y competencias I
 532.M2M3 si I
*533.M2 Sin este espacio no / habría logrado como / hacer conciencia de tantos procesos / o de tantas
 534. practicas que uno tiene con los niños /
 535.M1 si / yo recuerdo / es a M3 y su proceso / que empezaste muy asustada e insegura / y pensando
 536. que no aportabas absolutamente nada y te aterraban los niños /
 537.M3 ¡si! / [sonríe]
 538.M1 no voy a lograrlo / y en ese primer trabajo que haces de préstamo de la palabra con los
 539. títeres y escuchar a tus pares diciéndote / [ahhhh] M3 / pero qué trabajo tan chévere / yo sentí en
 540. ese momento / que a M3 eso te dio una fuerza interior / que no sabias que tenias /
 541.M3 [sonríe] ¡si! / ¡es verdad! /
 542.M1 de ahí en adelante yo te vi distinta /
 543.M3 [mmmm] confirmando lo dicho /
 544.M1 ya empoderada / ya eran otras posibilidades de asumirse / (inaudible) / porque es que
 545. Además / un escenario como éste / es muy retador porque uno no solo se interactúa con el par /
 546. Con el padre de familia / sino también con maestros en formación / y eso tiene unas exigencias
 547. muy altas /
 548.M2M3 / Si /*
 549.M1 ni todos los escenarios I ni todos los maestros I podrían acompañar los procesos de formación
 550. de los maestros I (inaudible) I entonces bueno I
 551.M2M3 [sonrien]
 552.M1 transformar las propuestas en cada momento I que se logra reconocer los usos orales por parte
 553. de los niños I sus particularidades I
 554.M2 Qué andamiajes también se han evidenciado I (inaudible) I <<22>> I pensaba como en
 555. eso que hablamos de la pregunta/ I como se fue resignificando I (inaudible) I
 556.M1 sería lo que seguiría I Qué andamiajes se han evidenciado a lo largo del proceso I la
 557. pregunta sería uno de esos apoyos I si cambiaron I cómo evolucionaron/ sería eso I
 558. <<32 >> I [las maestras escriben al respecto] I la vez pasada que estaba retomando las
 559. grabaciones I y al bajarlas retome muchos elementos para revisar I sobre los informes I quedamos
 560. que los retomamos para caracterizar a los niños I eso si lo necesitamos para la parte de contexto I
 561. M2M3 [aclaran la fecha cuando se hicieron esas caracterizaciones]
 562.M1 yo leyendo a Rogoff I ahora que miramos estos desarrollos I ella planteaba una cosa
 563. potentísima y es la evolución de la construcción del significado por parte de los niños I
 564.M2M3 [ahhh] si I si I si I lo recordamos I

565.M1 [hace el desarrollo de las ideas teóricas de Rogoff al respecto]
566.M1 así que en relación con la construcción del significado de los niños / se modificaron esas
567.construcciones de la significación por parte de los niños? / eso les puede servir para sus
568.informes y obviamente aportar a la investigación /
569.M2 [mmmm] confirmando lo dicho / [repite el aporte de M1]
570.M1 si se modificaron ? /
571.M3 Sofia / ¡esa niña si es pilosa! / [expresando asombro] va y le dice a la profe / ¿profe te puedo hacer una
572.Pregunta / ¡y yo quede! / sorprendida / porque por esa construcción que ella ya tiene del
573.lenguaje / y Lorena le dijo / si dime / y pues ¡no le hizo finalmente la pregunta! / ¡pero ella /
574.construyo todo el sentido de / de la pregunta para expresar: que quiero saber algo! /
575.M2 ¡Pilosa de verdad! [expresando asombro]
576.M1 ¿por qué eso genera asombro? / tu me cuentas M3 / y yo no logro encontrar por qué eso
577.para ti fue tan impactante / además que M2 comparte contigo I porque ustedes conocen a la
578.niña / y saben intuitivamente hoy ha cambiado para que tu estés asombrada
579.M3 [sonríe con asombro] / si es que:: /
580.M1 / asombrada y admirada / de esa / de esa / diferencia a hoy del uso de su lenguaje? /
581.M3 [mmm] / porque es que / digamos / partiendo de que tiene dos años / pues ella es una
582.niña muy chiquita\ / para / yo decía / ella lo esta haciendo hasta ahora / o ya lo ha venido
583.explorando más / un:: aventurero / ¿pero un caminador? /
584.M1 =...en la Escuela Maternal / un niño a los dos años...= / se caracteriza porque su
585.oralidad ¿es como? /
586.M3 [ehhh] digamos que ya han empezando a hacer pinos / ya hay algunas palabras / [ehhh]
587.M1 pero / =...ya enuncian algunas palabras...= / pero no tan largas:: /
588.M3 exacto / no hacen construcciones tan largas / con ese sentido de /
589. de intencionalidad / sino solamente enuncian al sujeto o la acción...= / y sin el
590.resto del desarrollo de la estructura\ / buscando lograr lo que necesitan /
591. y sin esa repetición / porque digamos Luciano:: / él repite / él hace una
592.repetición / [eeee] / y ¿qué es eso? / y ¿cómo hace eso? / ¡si! / como que tiene ya unas:: /
593.[ehhh] / frases establecidas para ciertas situaciones / pero que / salga espontáneamente en
594.un momento cualquiera / ¡no! / eso:: / no lo hacen todavía los niños\ /
595. [mmm] pero si / ¡es sorprendente! / [sonríe] / yo quedé:: / [sonríe]
596.M1 y ahí I ¿se podría ejemplificar algo? o ¿es muy difícil? I
597.M2M3 I No:: I
598.M1 Por qué digo eso I porque es lo que estamos haciendo ahora I y con ese ejemplo puedes
599.ilustrar más fácil un enunciado o frase I ¿si se puede ejemplificar? I
600.M2 M3 I si I
601.M1 o hace poquito I una:: I forma:: I [ehhh] I cortes I que no era I creo que la compartían la
602.ultima vez de una conjugación muy divertida I
603.M2 [ahhh] / si / que le salió a Cristofer que decía / ya me dispongo / y él conjugaba / ya me
604.dispeno profe / y ahorita ¡es más pilo para hablar! / ahhh y el día de la feria gastronómica /
605.con el ponque de zanahoria / dice / disculpe / ¿a ti te gustaría un pedacito? /
606.M3 [sonríe]
607.M2 te quedó muy delicioso profe /
608.M3 [sonríe]
609.M2 elabora super / estructura de forma tan clara / ¿te gustaría otro poquito? / a parte /
610.toda la intencionalidad / te gustaría otro poquito / y me cortaba y me miraba / y yo le decía
611./ te quedo delicioso / y él decía / gracias profe / con gusto /
612.M2M3M1 [sonríen sorprendidas]
613.M1 eso recuerda esa forma de ayuda que Garton plantea del modelo I porque uno puede
614.peyorativamente pensar que uno habla a partir de modelos I y el niño me copia I y dónde esta su
615.construcción/ pero con el préstamo de conciencia a través de tu palabra I uno se da cuenta que eso
616.no lo aprendió de la nada I que esa es una pauta de cortesía que aprendió I que lleva al otro al
617.cielo I que seguramente también lo hace sentir muy chévere I y lo usa I a eso me refiero con esas
618.construcciones de significación por parte de ellos I miren I en relación con la cortesía I en relación
619.con la regulación I ya me dispengo I
620.M2M3 [sonríen]

- 621.M1 algo esta pasando ahí y no es igual I ya entiendo a que te referías I [se dirige a M3 en relación
 622.con el ejemplo que dio inicialmente] tocaría dar todo el contexto para que esto:: I no se pierda
 623.porque es muy chévere I yo las veo I y veo los rostros con una satisfacción enorme I diciendo ¡ahí
 624.lo estoy logrando! I
 625.M2M3 [ríen] confirmando lo dicho I
 626.M3 **ver I cómo ellos de verdad se transforman I porque I o sea uno que empiece:: I**
 627.M1 **pero no porque sea por si mismos I sino porque gracias a que intencionalmente ustedes**
 628.**están haciendo una apuesta sistemática I**
 629.M3 **exacto I si I es comprender I que uno es I digamos que una parte importante de esa**
 630.**construcción que ellos vienen haciendo/ I le da a uno I mayor I como peso para decir I no es**
 631.**que lo que yo hago I o lo que yo digo I como me expreso I va a causar I va a repercutir en la**
 632.**construcción que esta haciendo el niño I**
 633.M1 esa es una buena I el impacto I bueno I ¿habría algo más a tener en cuenta en esto entonces?
 634.retomar las apuestas propias de cada momento I estas apuestas propias son:: I ¿las apuestas?
 635.¿Propias? Por I de acuerdo a la maestra? I o ¿de cada momento? I corresponde a que en el
 636.primerero se buscaba:: I hacer de manera independiente:: I en el segundo/ I ¿sí me explico? I
 637.M3 [mmmm] confirmando lo dicho I
 638.M1 un poco lo que ayer reflexionábamos I el propósito I esta en relación I con la búsqueda
 639.pedagógica I o con el propósito metodológico del momento I porque son cosas diferentes I y
 640.tendríamos que entrar a evaluar ¡ si realmente el ciclo construyendo juntas dio cuenta si
 641.construimos juntas! I mirar cada ciclo en términos I no se como les queda más fácil
 642.comprenderlo I pedagógico y metodológico I
 643.M2M3 Si I así es entendible I [sonríen]
 644.M1 yo me escuchaba en esa grabación y tengo un ritmo I yo no se como me toleran el ritmo I
 645.M2M3 [ríen]
 646.M1 qué pena con ellas I estoy hablando como abuelita I
 647.M2M3 [ríen]
 648.M1 pero como que no les molesta I no me han dicho nada I
 649.M3 no profe I [ríen]
 650.M1 quedaría I si se modificaron las construcciones de significación por parte de los niños I como
 651.se dieron y ejemplificar I y retomar las apuestas propias en cada momento en términos
 652.pedagógicos y metodológicos I

Junio 13 de 2017 / Balance global de la experiencia de investigación a lo largo de un año

- 653.M2 *El proceso de investigación ha sido una experiencia transformadora como maestra / pues me
 654.ha motivado a cuestionarme constantemente por mis prácticas y situarlas en un marco de
 655.reflexión / en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la cualificación de mi
 656.proceso / por ello / participar de un espacio como éste / ha sido un reto / pues ha implicado
 657.ampliar saberes teóricos que den piso a la experiencia con los niños / y de esta forma /
 658.contribuir a los procesos orales del grupo de Aventureros / de forma mucho más asertiva /
 659.además / participar de un espacio de mentorazgo / ha significado asumir retos a nivel personal
 660./ pues el haberme formado durante mi primaria y bachillerato / en un contexto académico en
 661.donde la palabra no tenía un lugar / y el silencio era sinónimo de excelencia y disciplina /
 662.configuró en mí gran timidez y temor de expresar / siendo mi formación en la Universidad y mi
 663.participación en un espacio de mentorazgo e investigación / la oportunidad de encontrar en la
 664.oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi
 665.proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi practica a la mirada de otro que observa y
 666.analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / de esta manera / considero
 667.que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino / pues los
 668.encuentros semanales de reflexión desde los cuales se expresan las inquietudes / comentarios /
 669.sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos / los cuales han
 670.enriquecido enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en
 671.torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente / por
 672.tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en
 673.las construcciones e intercambio de saberes / ha sido una nueva forma de*

674.resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que
675.permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca
676.contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños / así / las apuestas a nivel
677.pedagógico al participar en este proceso / han sido parte fundamental de los aprendizajes
678.adquiridos / pues fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico
679.de la oralidad con la primera infancia I desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de
680.ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan I concibiendo así a los niños menores de dos
681.años I como sujetos cognoscentes y partícipes de sus procesos I esta claridad I permitió enriquece
682.cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos I pues conllevó a la necesidad de
683.hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la
684.disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad /
685.contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva / a
686.su vez / existieron grandes aprendizajes a nivel de los tres ciclos del mentorazgo / leyendo el
687.contexto / construyendo conjuntamente / y construyendo autónomamente / bajos los cuales
688.retroalimentamos las intervenciones con los niños desde los encuentros semanales de reflexión
689.entre quienes participamos / fueron bastante pertinentes / en tanto / posibilitaron evidenciar
690.claridades frente al trabajo pedagógico de la oralidad con niños menores de dos años / desde la
691.realización de lecturas / y análisis de videos de las prácticas de las maestras / lo que permitió
692.enriquecer las apuestas de cada momento desde la retroalimentación de los pares / contribuyendo
693.así a propuestas futuras / de este modo / los tres ciclos propuestos en el mentorazgo / permitieron
694.identificar los usos orales de los niños de caminadores II y Aventureros I / como parte del
695.trabajo intencionado de la oralidad por parte de las maestras que participamos / siendo
696.estos / la repetición literal como una manera de interiorizar elaboraciones orales de la maestra con el fin de
697.exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad /
698.la onomatopeya / de la cual hacen uso para reafirmar la referencia / y los acercamientos a la narración /
699.que algunos de los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación
700.de interés y explicar algún acontecimiento / la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar
701. la intersubjetividad lo anterior / ha posibilitado dar relevancia a los andamiajes que
702.como maestras hemos utilizado a lo largo del proceso / partiendo de una intencionalidad por la
703.potenciación de los procesos orales de los niños / que respeten y validen los usos de los que se
704.valen en la paulatina adquisición de su oralidad / así / como hallazgos importantes en relación a
705.los andamiajes I se encuentra I en primer lugar I el préstamo de conciencia a través de la palabra de la
706.maestra y de los pares I en donde fue posible asumir la repetición literal I y la recontextualización
707.en otras situaciones / como parte de la ampliación de las construcciones de los niños / haciendo
708.paráfrasis de sus elaboraciones / y complejizándolas durante la interacción / un segundo hallazgo /
709.fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la
710.maestra para favorecer la oralidad de los niños / así / por ejemplo / fue evidente la presencia
711.constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores II / pues allí / su intención es ser
712.parte activa de la construcción de referencia en los niños / y para el caso de Aventureros I / este
713.tipo de pregunta / se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños
714.frente a un referente para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras
715.construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente / En este sentido / se ubica
716.como un tercer hallazgo / a la conversación como protogénero que favorece los otros géneros
717.discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha /
718.en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas
719.de significación que acompañan la palabra / de esta manera / la conversación se convierte en un
720.espacio de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita
721.alguna situación cotidiana / siendo para ello importante / el reconocimiento de los otros participantes
722.de la conversación desde la conciencia paulatina del turno / evidente como una forma da validar
723.la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia / en relación a esto / el juego se
724.evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo éste el puente entre lo pedagógico
725.y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre
726.en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo
727.necesario para ellos expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra
728.es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde
729.el préstamo de conciencia a través de su voz / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para

730. construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que los
731. motiva a intervenir desde su procesos orales particulares / Agregado a ello / se ubica la narración como
732. un quinto hallazgo / pues hace parte importante de la interacción de la maestra con los niños / pues promueve
733. su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación / encontrando en ello la oportunidad acercarse a
734. procesos de secuencia y búsquedas en procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa
735. / así / para el caso de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en
736. relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma / pues sus
737. usos orales mediados por los andamiajes de la maestra / los han llevado progresivamente a
738. apropiar elaboraciones que escuchan y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara
739. por comunicar y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a
740. participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se encuentran
741. **Con respecto a los aportes a mi formación continua como maestra / el proceso de**
742. **mentorazgo en el marco de una investigación en el aula / se ha convertido para mí en un espacio**
743. **que oxigena el día a día de mi práctica profesional / pues es allí donde he logrado exteriorizar**
744. **dudas / temores y alcances en torno a mi accionar con los niños / convirtiéndose esto en insumos**
745. **fundamentales de reflexión que se abordan de forma minuciosa y comprometida para así**
746. **beneficiar los procesos particulares del grupo de Aventureros / ha sido un alivio poder participar**
747. **de un espacio en el que me siento escuchada y comprendida / en el que he logrado ampliar un**
748. **panorama de aprendizajes gracias a la opinión de quienes me acompañan siempre en el marco del**
749. **respeto y de una intención clara de aportar a la labor de ser maestra / de esta manera /**
750. **considero que un aprendizaje fundamental en este proceso de investigación ha sido la necesidad que**
751. **tenemos las maestras de contar con un espacio de participación en donde logremos cualificar**
752. **nuestra práctica profesional / la importancia de escucharnos permite movilizarnos a hacer de cada**
753. **acción y actitud con los niños algo intencionado que los lleve al alcance de diversas conquistas en**
754. **sus procesos orales de forma consiente y con sentido / es por ello / que los espacios de reflexión se**
755. **convierten en la oportunidad de ir más allá como maestra / permitiendo cualificar**
756. **permanentemente nuestra labor / en relación al abordaje de los procesos orales de los niños / son**
757. **puntos álgidos de reflexión en los encuentros / debo decir que los aprendizajes han sido un**
758. **descubrir maravilloso pues el poder observar mi accionar desde los videos / me ha posibilitado**
759. **encontrarme como maestra / desde mis particularidades y sello característico con los niños / para**
760. **así / encontrar oportunidades que potencien mucho más la oralidad del grupo desde mi**
761. **construcción como profesional / siendo cada vez más consiente de la manera en las cuales me**
762. **apximo a trabajar esta modalidad del lenguaje con ellos / y de la forma en que se acercan a**
763. **diversas conquistas desde sus propias búsquedas en relación a la posibilidad de describir alguna**
764. **situación / explicar algo que sucede como grupo / establecer límites consigo mismo y con los**
765. **demás / buscar soluciones / haciendo de la oralidad una vía para expresarlas / así como acercarse**
766. **a procesos de argumentación en su necesidad imperiosa por expresar lo que ocurre en su**
767. **cotidianidad / por lo descrito / ha sido necesario ser consiente de la mirada de infancia que asumo**
768. **en mi práctica profesional / pues no subestimarlos ha permitido crear oportunidades en las que**
769. **como grupo logremos participar de espacios de conversación / comprendiendo que es posible**
770. **acercarse a estos espacios desde el abordaje de sus intereses y gustos particulares / de esta forma**
771. **/ los momentos de bienvenida con el grupo de aventureros / se convirtieron en espacios esperados**
772. **por todos / generando en ellos disposición al saber que abordaríamos temas que surgían de sus**
773. **intereses o situaciones que les ocurrieron y quisieron contar a los demás / además de organizar**
774. **nuestro día / construyendo hipótesis de lo que podría ocurrir / realmente fueron momentos que**
775. **disfrutamos como grupo / en los cuales creamos vínculos y nos aproximamos significativamente al**
776. **reconocimiento de quienes conformaron el grupo / de igual forma / considero que otro aprendizaje**
777. **importante en el proceso de investigación ha sido la oportunidad de abordar teóricamente acciones**
778. **que corren en lo cotidiano con los niños / ya que me ha permitido cualificar mi práctica de forma**
779. **consiente y asumir posturas al momento de planear para el grupo / así como generar dudas que**
780. **lleven a la indagación de nuevas fuentes y se sitúen como puntos de conversación entre quienes**
781. **hacemos parte del proceso / logrando evidenciar como la experiencia que atraviesa a otro / me**
782. **construye como maestra y me lleva a claridades que enriquecen mi práctica pedagógica / modo**
783. **general / debo decir / que el mentorazgo en el marco de un proceso de investigación / ha sido un**
784. **espacio muy valioso que además de permitir encontrarme poco a poco como maestra / me**
785. **posibilita ahora / involucrarme en procesos de investigación en el aula / lo cual asumo como un**

786.reto dentro de mi formación profesional / y apropió como una oportunidad para aportar a la
787.construcción de la oralidad de los niños y para continuar cualificando mi práctica /

Anexo B

Tablas de transcripción M3

Tabla de transcripción ciclo I

<p>Estudio Longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógica de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años</p> <p>Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches Directoras de Tesis: Dra. Anna Cross, Dra. Rosa Gil Instrumento de investigación: Transcripción de encuentros semanales de reflexión compartida / M3 Ciclo I Fecha: 07-04-2016, 26-05-2016</p> <p>La transcripción registra dos audios y los análisis escritos elaborados por M1/ M2/ M3 con el propósito de reflexionar sobre la primera secuencia didáctica planeada y desarrollada por M3. Las transcripciones se elaboran con base en los parámetros de Tusón (2015).</p>					
9. Información General:					
Fecha: (dd-mm-aaaa)	07-04-2016, 26-05-2016	Hora inicio:	2:00 pm	Hora final:	4:00 pm
Instancias o Dependencias reunidas:	Equipo de profesoras de la Escuela Maternal UPN				
Lugar de la reunión:	Oficina de dirección de la Escuela Maternal UPN				

10. Asistentes:	
Nombres	Cargo/Dependencia
M1	Docente investigadora. Coordinadora del proceso de formación continua a egresadas o mentoría de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.
M2	Docente Escuela Maternal UPN
M3	Docente Escuela Maternal UPN

3. Escenario: Descripción
<p>Oficina de dirección de la institución. Mesa circular y 7 sillas. Ventanales a la calle. Un escritorio en forma de L y sobre él un computador, libros, un fax, un teléfono fijo.</p> <p>Armario donde se guardan los materiales para el trabajo pedagógico con los niños, los equipos de audio y video de la institución. Está decorado con cuadros diseñados por los niños egresados de la Escuela Maternal y fotografías de las maestras en el trabajo pedagógico cotidiano en formato 15x20.</p>
4. Desarrollo de la sesión:
<p>El encuentro del 7 de Abril se inicia con la lectura de la autobiografía que la maestra trae para compartir. El texto autobiográfico tiene como propósito escribir sobre las vivencias desde la infancia hasta su ingreso al rol profesional como</p>

maestra en relación con el aprendizaje de su lengua materna que en este caso es el castellano. Posteriormente se pide que se amplíe oralmente el relato leído y se respondan dos preguntas.

En la sesión del 26 de Mayo cada maestra comparte y comenta el primer análisis individual al registro en video de la secuencia didáctica desarrollada para el primer ciclo por M3

Sesión 7 Abril

705. **M3**/ Hace veinticinco años / exactamente un 23 de Julio del año 89/ se comenzó a contar
 706. una historia, mi historia, la cual en unos cuantos párrafos espero plasmar de la
 707. forma más detallada y precisa posible/ Mayra Alejandra fue como mis padres decidieron llamarme, nombres de
 708. reconocidas actrices de las cuales mi mamá era ferviente seguidora/ Al hablar de mí
 709. en esos primeros meses/ ella hace alusión a una pequeña niña/ delgada / tranquila y
 710. callada- nada diferente a lo que soy ahora-; la segunda de tres hijas o la del
 711. sándwich como se suele decir/ que de esta manera consolidaba un batallón
 712. femenino/ así que las muñecas/ los vestidos/ las ollitas y demás no faltaron en cada
 713. rincón de la casa / En un comienzo éramos seis los integrantes de esta familia, mi mamá, mi papá, mis
 714. dos hermanas y mi abuela materna, que convivíamos en la casa que con gran
 715. esfuerzo consiguieron mis padres/ de aquella primera constitución hasta el día de
 716. hoy solo quedamos tres; y es que todo fue cambiando cuando mi hermana mayor
 717. decidió a sus dieciocho años emprender su propio rumbo para constituir su familia
 718. (la cual dejó una de las personitas que más amo en el mundo, mi sobrina), factor que
 719. para mí fue devastador, ya que el modelo que yo tenía a seguir era ella y al irse todo
 720. se desmoronó, pero así es la vida, si te caes debes levantarte, pero esta no sería la
 721. única caída; mi hermana menor a sus veinte años decidió partir de casa también,
 722. buscando según ella un mejor futuro, algo que la hiciera sentir libre y de esa manera
 723. encontrarse así misma / Y la tercera persona también dijo adiós, pero esta vez sería para siempre, ella era mi
 724. abuela, que ya a sus 89 años fue a descansar; todos podrían decir que era más que
 725. lógico o necesario, que con su edad era algo normal/ Debo confesar que mi ser
 726. egoísta dice que no, no era el momento, no para mí, no de esta manera; su
 727. partida llegó en un momento inesperado, dejando un gran vacío, un gran
 728. dolor. Si vuelvo hacia atrás y busco un solo momento de mi vida en el que
 729. ella no halla estado, no lo encontraría, pues en cada paso que di ella estuvo
 730. allí; fue quien nos ayudó a dar nuestro primer baño, nos cuidó, cuchicheó,
 731. alcahueteó nuestras travesuras y fue nuestra defensora frente a mamá en cada
 732. pilatuna que hacíamos, era de las abuelas que al lado del fogón nos contaba
 733. historias de su tiempo, nos cantaba canciones arrullándonos con un gran
 734. pañolón, nos enseñó a rezar y otras oraciones mas, mientras que en el
 735. aspecto culinario nos introdujo en el arte de hacer arepas de trigo, donde el
 736. queso se terminaba demasiado rápido porque la mayoría iba para nosotras,
 737. las deliciosas coladas y otros manjares; de esta manera mi abuela tuvo un
 738. papel fundamental en mi constitución como sujeto social y cultural/
 739. En este ir y venir en el tiempo, debo volver atrás, recordando mis primeros
 740. años en donde el lenguaje oral dista mucho del de mis hermanas quienes al
 741. igual que mi papá hablan hasta por los oídos, mi don no era la palabra, si
 742. bien hable con fluidez al año y medio, para mí el lenguaje que mas
 743. prevalecía era el corporal, ya que el quedarme quieta no era una opción, el
 744. acto de contorsionismo en mi cama era algo que no podía faltar diariamente,
 745. acompañado de una mirada sigilosa, analítica y cuestionadora de todo lo que
 746. me rodeaba, siendo el silencio la mejor forma de dar respuestas a mis
 747. cuestionamientos; siendo todo ello lo que más me caracterizo/
 748. A los tres años entre al jardín infantil, allí empecé a ser reconocida por estas
 749. habilidades, donde siempre fui tomada en cuenta para cada presentación que
 750. se realizaba en la institución; debo decir que el paso por este lugar me dejó
 751. gratos recuerdos, ya que desde la maestra, los compañeros y las dinámicas
 752. diarias que se daban, contribuyeron a consolidar una experiencia muy

753.placentera; pero hay algunas otras que cosas no son tan claras para mí, al
754.indagar el por qué, mi mamá me cuenta que entre la maestra y ella
755.decidieron adelantame de curso por mis capacidades, pero lastimosamente
756.hasta ese momento todo tuvo claridad, de ahí para adelante no recuerdo con
757.certeza muchas cosas, por el contrario mi rendimiento no fue el mejor y
758.desde allí todo empezaría a tomar un rumbo muy diferente, no volví a
759.resaltar en las clases, opacando aun más mi voz, mis pensamientos y
760.sentires. Cuando entre a la escuela primaria, resalto de nuevo el talento que tenía para
761.las artes, como el baile, obras de teatro o la gimnasia, lo cual hacían que mi
762.presencia fuera indiscutible en cada muestra artística; pero era solo en ese
763.campo donde me sentía bien, donde podía mostrarme como era, ya que en
764.las demás áreas no tenía la misma afinidad, no eran mis fuertes, me convertí
765.en una niña introvertida, callada y muy seria, pasando de esta manera sin
766.notoriedad por este ciclo/ Pero este panorama no iba a cambiar en el bachillerato,
767.por el contrario me convertí en una persona tímida, mucho más callada y de pocos amigos; al
768.ingresar a un colegio nuevo, la adaptación para mí fue bastante difícil, no era
769.de participar en las clases o tener protagonismo en las mimas, el miedo de
770.opinar o hablar frente a otros se apodero de mí, me costaba y aun me cuesta
771.exponerme frente a un público; el sentirme observada o que me puedo
772.equivocar es mi mayor temor / El tiempo transcurrió, encontrándome así en el
773.grado noveno, donde debía elegir una línea para profundizar o modalidad
774.como se le llama, decidí la modalidad de comunicación buscando en ella, el
775.medio por el cual encontrarme a mi misma y buscar las herramientas
776.adecuadas para superar ciertos temores, pero lastimosamente esto no fue así,
777.todo se torno aburrido, nada llamativo y mucho menos que proporcionara
778.para mí en ese momento una luz en el camino / En ese momento mi búsqueda
779.por proyectarme hacia un futuro empezó y allí surgió quien pondría una gran inquietud/
780.quien sembró el bichito por esta profesión y de dar respuesta a esa gran pregunta que todos debemos
781.hacernos en un momento de nuestras vidas ¿Que quiero ser?, ¿Qué debo
782.estudiar? O ¿Qué quiero estudiar / Ella es la Profesora Bibiana Aguilar, dictaba el área de religión y lo que
783.empezó como una tarea/ resulto para mí una base fundamental de lo que soy
784.ahora; pero bueno, les contare que debíamos hacer; la tarea consistía en que
785.cada uno de nosotros relataría o reconstruiría lo que hasta ese momento
786.había sido nuestras vidas, pero adicional a ello debíamos proyectarnos a un
787.futuro, así que nos pidió anexar los folletos de aquellas carreras y
788.universidades que más nos llamaran la atención y escribir como nos
789.veríamos en un futuro desempeñando dicha labor; de esta manera tuve que
790.echar mano a los recuerdos y aquellas experiencias que había tenido en mi
791.vida, que por supuesto se remontaban a los juegos de la infancia con mi
792.hermana menor, con la cual un día éramos secretarias, al siguiente amas de
793.casa, dueñas de un gran restaurante, campistas y lo que no podría faltar ser
794.profesoras / De esta manera empecé a indagar, a buscar universidades que tuvieran
795.carreras afines con la educación, pero ¿Qué área de la educación tomaría?
796.¿Maestra de qué? ¿Con que población?, todo ello empezó a retumbar en mi
797.cabeza, con los recuerdos intactos y las experiencias en diferentes ámbitos
798.con la infancia, me encamine hacia el campo de la Pedagogía Infantil o
799.Preescolar como se nominaba en ese tiempo; de esta manera la tarea había
800.culminado pero desde allí algo en mi vida había comenzado, un segundo
801.capítulo se abría y desde ese instante todo otro rumbo tomo / En el año 2005
802.me gradué y simultáneamente me presente a la Pedagógica /
803.era el lugar en el que definitivamente quería estar / pero lastimosamente no
804.era el momento de ingresar, dos veces lo intente y ninguna de ellas se dio,
805.así que decidí hacer un alto con la Universidad y buscar otros rumbos, así
806.fue como por azares de la vida, llegue al INCAP, un instituto de estudios
807.Técnico y Tecnológicos, en el cual emprendí mis estudios en Técnica en
808.Preescolar y aunque en un principio era algo pasajero o momentáneo, me

809. permitió afianzar más mi opción de vida, de darme cuenta a grandes rasgos
810. lo que es ser maestra, tomando así la decisión de culminarlo e intentar al
811. término del mismo una nueva oportunidad en la UPN / En esta ocasión todo
812. salió bien e ingrese a lo que es para mí la más grande
813. bendición, una oportunidad que muy pocos tienen y por la cual yo había
814. luchado tanto, un reto más en mi vida que debía asumir, pero un peldaño
815. supremamente importante para consolidar de una vez y por todas el ser
816. maestra, el convertirme en una Licenciada. Debo decir que mi experiencia en
817. la Universidad fue algo inolvidable, enriquecedor e inigualable, no solo me
818. construyo como profesional, sino como persona, cada espacio mostro una
819. realidad que no había podido ver de la infancia y cambiar mi forma de
820. concebir a la misma, me abrió los ojos a muchas situaciones que ignoraba, a
821. mi ser y estar en el mundo, a mi responsabilidad como maestra, pero sobre
822. todo me permitió soltarme un poco más, recobrar la confianza en mí y dar la
823. posibilidad a un cambio. Pero pensé que lo más complejo había pasado, que
824. al terminar el pregrado todo sería más sencillo, pero al empezar a ejercer me
825. he dado cuenta que no es como yo pensaba, con más dudas que certezas he
826. ido transitado este nuevo rumbo, en donde quiero encontrar respuestas o
827. encontrar eso que quise o quiero o soy.../
828. En definitiva al encontrar en la Escuela Maternal una opción de trabajo fue
829. algo inesperado, algo que no imaginaba que me estuviera pasando a mí, algo
830. inalcanzable o impensable, pero Dios quiso que ello se hiciera realidad y
831. ahora me encuentro trabajando en este lugar, que desde el principio ha
832. sido todo un reto / Recuerdo el día que me dijeron el grupo que iba a tener -los caminadores-,
833. desde allí me remonte a mis experiencias de práctica y no encontré nada
834. parecido, mi inquietud empezó, quienes serían, cuáles eran sus
835. características, que se podría potenciar, entre muchas cosas más, pero la gran
836. prueba sería el día en el que por primera vez los tendría frente a frente,
837. situación que imaginaba de otra manera/ El gran día llegó y con este el
838. llanto, la incertidumbre y la desazón de doce pequeños por encontrarse en un
839. lugar desconocido, pero inexplicablemente los mismo sentimientos los
840. experimentaba yo, al no saber qué hacer en esta situación, al no encontrar la
841. manera de poderles dar un parte de tranquilidad, al rescate llegaron las profesoras
842. Nubia y Elizabeth, quienes llegaron para traer la tranquilidad
843. a todo el grupo, en ese momento me sentí inútil y
844. de esta forma me estrenaba en el proceso de adaptación.
845. Fue de los peores días de mi vida, salí triste y decepcionada de mí misma,
846. cinco años estudiando para no saber qué hacer en tan crucial momento, la
847. mente estaba en blanco, nada surgió en ese momento / Los días pasaron y fui
848. encontrando nuevas herramientas para afrontar esta
849. situación, el apoyo del equipo de compañeras y asistentes fue fundamental, el que
850. ellas me dieran la mano, me guiaran y hablaran de dicho proceso, hizo que
851. todo se viera de una manera diferente, me sentí acogida, sentía que me
852. entendían por el momento que estaba pasando, han sido en esta búsqueda
853. grandes referentes y apoyos / Pero el camino emprendido por consolidarme
854. como maestra ha llegado con muchos retos, ejemplo de ello es el guiar a otros
855. en su proceso de formación como profesionales, situación que me ha confrontado
856. y sin lugar a dudas me ha llenado de miedos, el enfrentarme a los padres de familia,
857. los cuales tiene una característica especial, también son maestros y el entender que el
858. maestro debe estar preparado para asumir cualquier edad o grupo, teniendo
859. la capacidad de dar lo mejor de sí para potenciar los procesos de niños y
860. niñas, teniendo ante todo la responsabilidad y el compromiso ético y social
861. con la infancia, la cual merece tener otras oportunidades/
862. El camino hasta ahora empieza, en donde los retos y desafíos serán diarios,
863. ya que sin ellos como maestra no podría cualificar mi quehacer, esto es un
864. primer paso de un largo trayecto, que espero sortear de la mejor manera y

865. donde sin lugar a dudas la historia se seguirá escribiendo.../
866. **M3** / yo hablaba con fluidez / pero:: / ese no era mi don\ / sino el lenguaje
867. corporal/ / el cuerpo habla más por mí que las palabras\ / Soy tímida /
868. introvertida / de pocos amigos / no soy la protagonista / [sonríe] / [retoma la
869. lectura sobre su inicio como maestra a nivel laboral /
870. M1 / ¿Qué entiendes por la oralidad? /
871. M3 / Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal / y
872. dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos / narrativos
873. / es poner en palabras todo lo que pensamos / sentimos / queremos /
874. necesitamos /
875. M1 / ¿Que inquietudes hay? / ¿Qué quieres saber? ¿Qué necesitas saber? /
876. **M3** / **Cómo potenciar los procesos de oralidad con niños que ya estructuran**
877. frases / Reconocer las estrategias que se utilizan se promueven y no se sabe
878. que se hacen / Sobre el escuchar / dado que su oralidad aún no es clara porque
879. no pronuncian muchas palabras / ¿Qué hacer con la pregunta? / No se si lo
880. estoy haciendo bien cuando pregunto ¿Qué me dijiste? / ¿Cómo potencio mi
881. discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? / Desde mi rol no lo
882. potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños / ¿Cómo sería ese
883. proceso? / y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? / ¿Qué tipo de
884. preguntas estamos realizando? / ¿qué buscan las preguntas que hacemos a los
885. niños? / con respecto al lenguaje corporal entre maestra y niños / ¿qué tipo de
886. interacción se promueve y a través de qué lenguaje? !

Sesión 26 Mayo

887. **La M3 inicia leyendo el análisis a su secuencia didáctica** / La receta permitió estructurar
888. cognitivamente la oralidad y los procesos cognitivos de los niños debido a los pasos para su
889. elaboración/ Procesos de alteridad/ Se hace un trabajo en torno a conceptos por
890. ejemplo de la materia. **Se trabaja sobre recapitulaciones/ Se abordan procesos de**
891. reversibilidad/ durante el video M3 usa un lenguaje sencillo y claro/ se evidencia una
892. constante comunicación con los niños y las niñas/ los cuales participan activamente
893. durante toda la experiencia/ algunos ya de forma oral/ la docente plantea preguntas/
894. buscando indagar en los conocimientos previos de los niños y las niñas /a su vez
895. promoviendo la participación de ellos brindando importancia y relevancia a lo que ellos
896. tienen por decir/al iniciar partiendo de la experiencia pasada retomando los ingredientes
897. de la receta/ junto con moler la harina/ se da el proceso de reversibilidad/ evidenciando
898. que algunos de los niños y niñas logran recordar y oralizar lo que ya han vivido el día
899. anterior/En este grupo se ve manifiesta la palabra en la mayoría de los niños y las niñas/
900. con más fuerza en algunos de ellos/ quienes nutren y enriquecen la experiencia con sus
901. aportes/ respondiendo a los interrogantes que plantea la docente/Ejemplo/ **M3 pregunta/**
902. **Alguien me ayuda a recordar ¿qué ingredientes necesitábamos? / (...)/ ¿Cuál era este? /**
903. (...) **¿qué necesitábamos? / Harina / (...)/ y ¿Esto? / [señala] /Joaquín/**
904. responde/Mantequilla /Juanita / responde / Arepa / arepa / M3 ¡Muy bien! /**¿Escucharon**
905. **a Juaquín? / Mantequilla para hacer las arepas / ¿y esto? /Joaquín dice / Queso /M3 dice/**
906. ¡el queso dice Joaquín / muy bien! / **¿y esto? / (...)** [Glu/ glu /glu] / María Luna / dice/
907. Agua / M3 **/¿Qué es María Luna? /María Luna dice / Agua / M3 / Agua / ¡muy bien! /**
908. Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan
909. usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la maestra / cuando
910. están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo
911. que la docente los está invitando/ Ejemplo/ Docente/dice/ Ven aplastamos esta María
912. Luna / yo voy aplastar esta / [muestra como aplasta con la palma de la mano una parte de
913. masa] / María Luna/ dice/ ¡Nooooo! / Con un movimiento fuerte / M3 / **¿No?/ bueno/**
914. cálmate/ la disposición del espacio con las mesas y las sillas/ al estar los niños sentados/
915. no deja que ellos se dispersen en el salón/ por lo tanto los centra/ además al estar en
916. mesa redonda da a la maestra mayor control y manejo del grupo/ porque tiene una mejor
917. visión de todos los niños y niñas/ En la parte inicial de la experiencia/ cuando molían el

- 918.maíz/ algunos niños se levantaron para observar ese proceso/ al terminar de moler M3
- 919.sienta uno a uno a los niños en su lugar/ por otra parte el manejo de tonos de voz
- 920.convoca a los niños/ porque genera expectativa llamando su atención frente a lo que va a
- 921.pasar/ Ejemplo/M3 / Vamos a traer los ingredientes/ vamos a mirar qué es lo que
- 922.necesitamos / (...) / Ah / miren / [ayyyy] / (...) / ¿Qué será lo que hay ahí? /
- 923.En cuanto al préstamo de palabra este es visible en los momentos en que la docente
- 924.retoma lo que niños y niñas enuncian ya sea de forma oral o corporal /
- 925.resaltándolas o visibilizándolas frente al grupo/ a su vez que la amplia/ dotándolas de
- 926.más significados y conceptos/ Ejemplo / M3 / pregunta/ Alguien me ayuda a recordar
- 927.¿qué ingredientes necesitábamos? / (...) / ¿Cuál era este? / (...) / ¿qué necesitábamos? /
- 928.Harina (...) / y ¿Esto? / [señalando] / Joaquín / dice / Mantequilla / M3 ¡Muy bien!
- 929.¿Escucharon a Joaquín? / Mantequilla para hacer las arepas/ ¿y esto? / Joaquín/ Queso /
- 930.M3 / ¡el queso dice Joaquín/ muy bien!/El componente paralingüístico se manifiesta
- 931.cuando la docente y los niños acompañan sus palabras con gestos y movimientos/
- 932.Ejemplo/ M3 / ¿Se acuerdan que se nos perdió la harina ayer? / Moviendo sus manos en
- 933.señal de angustia y preocupación/ Cuando la docente saca el queso/ Juanita dice “más/
- 934.más” levantando la mano en señal de petición/ Por otro lado cada vez que los niños
- 935.enuncian alguno de los ingredientes de la receta la docente mueve su cabeza asintiendo/
- 936.dando un gesto de aprobación y casi siempre acompañado de un ¡muy bien!/
- 937.La experiencia pedagógica coincide con los propósitos planteados en la planeación/ se
- 938.entende que el primer momento se dio en una sesión pasada/ siendo este el video del
- 939.segundo momento/ algunas de las estrategias que allí se pueden evidenciar es el uso de la
- 940.canción como forma de armonizar el momento y convocar a los niños y niñas/ Ejemplo/
- 941.M3 “Ahora vamos a moler/ a moler/ a moler” / (...) “Arepitas de maíz tostado / (...)” /
- 942.La pregunta está muy marcada, sobre todo al inicio de la experiencia. A su vez del
- 943.enunciado “¿qué tal sí?” lo cual abre un espacio a la posibilidad de experimentar / de ir
- 944.más allá de lo imaginado/ es un apertura a ir más allá de los “límites”/ También podemos
- 945.ver la imagen como respaldo conceptual/ con el uso de la cartelera con la receta junto
- 946.con la imagen de cada ingrediente/
- 947.M / La canción podría ser abordada tanto como forma para convocar como estrategia discursiva
- 948.y depende más de la intención de las maestras/
- 949.M3 / yo la uso para convocar porque intencionalmente desde allí
- 950.abordó las canciones/ Esto hace parte del currículo oculto/
- 951.M2 / comparte sus comentarios / No se tenían los propósitos/ La maestra brinda
- 952.espacios para que los niños construyan colectivamente saberes sobre la
- 953.preparación de las arepas/ La voz de los niños es la protagonista a través de las
- 954.preguntas/ Hace uso e la imagen para recordación/ significan a partir de las
- 955.imágenes/ En relación con el préstamo de palabra es clave hacer lectura del gesto de
- 956.los niños/En relación con las estrategias no puedo ampliar lo referente a las
- 957.preguntas porque tengo solo nociones/ no esta tan clara esta categoría/[Lee su
- 958.análisis escrito] M3 brinda espacios en el que los niños son partícipes de la
- 959.construcción de saberes en torno a la experiencia/ evidenciándose de forma
- 960.preponderante en el momento en el que M3 invita a los niños a recordar los
- 961.ingredientes para la preparación de la arepas/ allí rescata los saberes de los niños a partir
- 962.de las imágenes que dispone/ permitiendo que la voz de los niños sea protagonista en la
- 963.experiencia/ así por ejemplo/ la maestra interviene diciendo / “Que más necesitamos? /
- 964.¿Qué es esto? / Señalando la imagen de la mantequilla/ a continuación se escucha la voz
- 965.de Joaquín quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla/ M3
- 966.participa validando la intervención del niño / “¡Muy bien! / Escucharon a Joaquín?/
- 967.Desde allí es posible evidenciar como la experiencia se construye a partir de
- 968.interacciones que M3 teje con los niños y desde las cuales son partícipes activos/
- 969.Para el momento de la preparación de la mezcla/ desde el min 4:11/ M3 sigue los
- 970.pasos de receta/ mostrando cada ingrediente y mezclándolos/ en el minuto 4:35 M3
- 971.dice / “vamos a ver cómo va la receta” / pasando el plato con la mezcla de mantequilla y
- 972.agua delante de cada niño con el fin de evidenciar la mezcla/ enunciando “mantequilla y
- 973.agua/ miren” / A partir del momento 5:16 la maestra permite que los niños mezclen los

- 974.ingredientes que van agregándose/ para en momentos posteriores brindar una mezcla
 975.individual a los niños/ lo que permite que puedan explorarla con total libertad/
 976.Considero que una manera de convocarlos en esta experiencia fue la organización de los
 977.elementos en el espacio/ en donde al estar los niños sentados alrededor de la mesa fue
 978.posible convocarlos a la preparación de la receta/ además de ello/ el tener listos los
 979.ingredientes y mezclas que se iban a posibilitar posteriormente permitió mantener el
 980.interés de los niños en torno a la exploración que realizarían/ M3 continuamente
 981.hace uso de la imagen para recordar los pasos de la receta y suscitar diálogos con los
 982.niños que permitan construir la experiencia/ desde allí los niños lograron significar desde
 983.un nivel icónico, dando claridad de la receta que realizarían y generando intervenciones
 984.de los niños en relación a saberes previos/Además / utiliza continuamente movimientos/
 985.gestos y acciones que permiten a los niños participar de la situación que se presenta/ agregando a ello/
 986.los espacios en los que los niños logran explorar el material con libertad / suscita en ellos
 987.intervenciones de las sensaciones que les genera a partir de gestos/ acciones y palabras/ involucrándolos
 988.de manera que la comunicación pueda ser evidenciada desde una perspectiva bidireccional/ En esta intervención/
 989.la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo/
 990.desde donde da protagonismo a la voz de los niños/ Así también/ el préstamo de palabra es
 991.parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones/ palabras/
 992.movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/
 993.M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia
 994.fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños/ evidente esto al momento de
 995.socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas/ por ejemplo/ en
 996.donde M3 interviene diciendo / “Que más necesitamos? / ¿Qué es esto?/
 997.Señalando la imagen de la mantequilla/ a continuación se escucha la voz de Joaquín
 998.quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla/ M3 participa validando
 999.la intervención del niño / “¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?” / De repente/ una de las
 1000. niñas dice / “para arepas” / intervención que la maestra recoge y amplía diciendo
 1001. “Mantequilla para hacer las arepas / ¡muy bien!” / allí la maestra da claridad del uso de la
 1002. mantequilla en la receta/ reconociendo la participación de la niña en torno a la respuesta
 1003. que otorga / Otro ejemplo relacionado al anterior/ es visible en el minuto 9:30 en donde
 1004. la maestra brinda una mezcla individual a los niños/ uno de ellos interviene diciendo/
 1005. “arepa/ agua, agua” / M3 participa enunciando / “agua sí señor / la arepa lleva agua” / el
 1006. niño dice / “agua” / y M3 interviene exponiendo / “agua y queso / (...) / y harina /
 1007. y mantequilla” / allí M3 hace claridades sobre las construcciones que el niño a hecho de
 1008. los ingredientes y de la exploración de la mezcla/ Para el minuto 4.05 un niño interviene
 1009. diciendo / “¡na naaa! / Queriendo darle el queso a la maestra con gestos de molestia/ la
 1010. maestra presta atención a su llamado y afirma / “señor? / Ya te recibo” / allí / la maestra
 1011. recoge el sentir del niño en relación a las sensaciones que produce su exploración/
 1012. Así también/ es preciso resaltar como la maestra acude al uso de un nivel icónico
 1013. auditivo para suscitar respuestas de niños en relación a las imágenes que presenta/ así/ en
 1014. un momento la maestra pregunta / “¿Qué es esto? / [Glu] [glu] [glu] / haciendo la acción
 1015. de tomar algo / ¿Qué es María Luna? / La niña responde / “agua” / la maestra dice /
 1016. “agua, muy bien” / es así como el acompañar la palabra con acciones y sonidos acordes a
 1017. la construcción del significado de la imagen por parte de la maestra / ayuda a María
 1018. Luna arrojar una respuesta que es validada/En relación a la exploración que los niños
 1019. hacen de la mezcla/ es importante rescatar el minuto 4:51/ como un momento que tal vez
 1020. habría sido pertinente aprovechar en el uso del prestamos de la palabra intencionado por
 1021. parte de M3 / así / en esta situación María Luna come un poco de queso/ percatándose
 1022. M3 de esto / responde / “ay! / esperen esperen” / retirando el plato y / diciendo /
 1023. “espérenme un momento / ya comemos queso” / esta tal vez habría sido una ocasión para
 1024. rescatar el gusto de María Luna por el queso y suscitar diálogos que nacen de la
 1025. exploración genuina y espontánea de los niños por el material/ Otro momento a resaltar
 1026. como parte de sugerencia/ se encuentra evidenciado en el Min o:56 / en donde M3
 1027. expone la pérdida de la harina/ M3 expone el problema acompañando la palabra con
 1028. gestos y movimientos que indican preocupación e inmediatamente recuerda a los niños
 1029. la solución que dieron moliendo el maíz/ allí habría sido interesante preguntar a los

1030. niños que solución dieron al problema/ recordando de forma colectiva y dando paso a la
 1031. acción de moler el maíz desde las construcciones que los niños hicieron en experiencias
 1032. anteriores/En el minuto 5:30/ en el momento en el que M3 permite que los niños
 1033. mezclen los ingredientes/ llega el turno de Sarita/ a quien la maestra le pregunta / ¿Sarita
 1034. nos va a ayudar? / Ayudando a meter su manito en la mezcla / Sara la quita haciendo
 1035. gestos de incomodidad / al parecer por las sensaciones que le suscitó explorar la mezcla/
 1036. M3 dice / “no?” / y continua posibilitando la mezcla a otro niño/ allí el préstamo de
 1037. palabra habría sido vital para rescatar el gesto de desagrado de Sarita/ ampliando
 1038. respuestas que pudiera darle y recogiendo su sentir en torno a la exploración que está
 1039. realizando / En relación a la exploración que hace Sarita de la mezcla/ se presenta otra
 1040. situación similar en el minuto 9:01/ en donde Sara da algunos gritos mostrando su mano
 1041. con desagrado a la maestra/ quien responde /“señora?”/ desde allí nuevamente/ el
 1042. préstamo de palabra habría sido pertinente en ampliaciones en torno a la reacción de
 1043. Sarita con respecto a la exploración de la mezcla/Para el minuto 12:25/ ocurre otra
 1044. situación parecida a las enunciadas con anterioridad/ en este momento M3 ayuda a Sarita
 1045. a moldear su arepa/ pero sarita muestra desagrado con sus gestos/ la maestra dice / “así”/
 1046. ayudándole a moldear pero no pregunta acerca de su reacción/La maestra en esta
 1047. intervención hace uso del componente paralingüístico en gran medida/ en tanto realiza
 1048. continuamente acciones/ gestos y movimientos que enriquecen la palabra/ así por
 1049. ejemplo/ en el minuto 1.43 / deja caer la harina que resulta de moler el maíz/
 1050. permitiendo que los niños se acerquen y dando a Dylan protagonismo posibilitándole
 1051. participar de esta experiencia de forma vivencial y concreta/ Además de ello/ la maestra
 1052. utiliza acciones de mezclar/ hacer bolitas con la mezcla y gestos que dan cuenta de la
 1053. situación que presenta a los niños/Como un ejemplo más concreto de esto/ se cita el
 1054. minuto 12:16/ en donde la maestra propone a los niños / “¿qué tal si la aplastamos? /
 1055. Haciendo referencia a la mezcla/ y golpeando sus manos en acción de su propuesta/ A
 1056. continuación hace uso de la canción para acompañar la acción “arepitas de maíz
 1057. tostado...” /En relación a la escucha/ esta se visualiza en esta intervención como un
 1058. proceso de comprensión/ en donde la maestra promueve la participación de los niños/
 1059. evidenciándose construcciones que los niños han hecho de la experiencia/ Estrategia
 1060. discursiva/ la canción en el momento de acompañar la acción de moler/ 6:23 canción
 1061. “ahora vamos a amasar/ amasar / amasar” /12:16 canción arepita de maíz tostado/
 1062. M3/ Es sorprendente la capacidad de leer las situaciones de parte de M2/ Quedaron en el
 1063. aire muchas mas cosas a nivel oral/ Ejemplo/ Sarita con su gesto de desagrado/ es total /
 1064. y Yo no le pregunto / sino actúo por la premura de llevar todo a cabo / olvido ciertas
 1065. cosas esenciales/ los aportes de M2 son muy pertinentes/ sobre todo en relación con el
 1066. préstamo de palabra/ Me siento reconocida porque si se esta potenciado/ si logra verse
 1067. como se trabaja/ La idea es volver sobre eso como un concepto que es algo potente en el
 1068. desarrollo de los niños en estas edades/ Por mi parte/ puedo decir que me veo muy
 1069. distinta/ a diferencia de M2, me veo muy rígida/ No se si también sea por el grupo que
 1070. demandan ciertas cosas/ Muy interesante/ los niños a través de su palabra expresan lo
 1071. que sienten y pasa en ese momento y yo pensaba en el principio de buscar cuál seria el
 1072. pretexto para hacer la intervención/ en un principio el interés era hacer la receta y no
 1073. sabia si trabajar sobre ese formato permitiría potenciar esos procesos en los niños/ me
 1074. limitaba pensar que ellos no podrían ser capaces de hacerlo y si fue posible/ fue una
 1075. experiencia en la que estuvo permanentemente la palabra y ahí reestructuró lo que pensé
 1076. inicialmente que no estaba tan equivocada sino más tener mayores claridades de cómo
 1077. potencio y que potencia sin negarles la posibilidad de potenciarles la oralidad a través de
 1078. ella/

Balance colectivo del primer ciclo M3 / M2

1079. Es significativo reconocer que el analizar las secuencias didácticas / nos permitió
 1080. identificar cómo cada grupo de niños por sus características en relación con el
 1081. lenguaje y la cognición/ llevan a estructurar apuestas en las que si bien se
 1082. promueven los tres niveles de representación/ es uno de ellos el que prima por
 1083. encima de los otros dos/ es así como en la interacción con los caminadores y
 1084. aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo/ de la representación

1085. enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la
1086. maestra de manera permanente/ en tanto sólo hasta ahora inician la enunciación
1087. de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico/para
1088. la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las
1089. expansiones semánticas que realiza a través de ella/ es la maestra quien a través de
1090. su palabra potencia el razonamiento lógico/ la proyección/ la predicción y
1091. obviamente la imaginación/ por eso /las acciones que se estructuran deben estar
1092. dirigidas a trabajar sobre las preguntas por/ Qué es eso /(...) / en la medida que
1093. será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación
1094. de materiales / inicie la inmersión en el contexto argumentativo y explicativo /en
1095. estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas/
1096. descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia/ fundamental la
1097. combinación del tipo de preguntas/ abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar
1098. los significados /a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos/ los
1099. conflictos sociocognitivos/ Igualmente la selección y el uso de materiales que deben
1100. convertirse en apoyos que contribuyan a mantener la articulación entre los tres
1101. niveles de representación y las funciones del lenguaje/ en relación con estas/ las
1102. secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del
1103. lenguaje por encima de la función comunicativa/ a lo cual habría que prestar mayor
1104. atención en las planeaciones futuras/sobre los dispositivos de planeación/ hay que
1105. revisar en qué medida aportan a la estructuración y desarrollo de las acciones/ cuál
1106. es su sentido/ en qué medida se convierten en un instrumento que favorezca la
1107. reflexión pedagógica y ayuden a plantear retos a nivel didáctico/ a proyectar y
1108. flexibilizar las intervenciones/ y finalmente / la maestra como puede reconocer y
1109. aprovechar sus estrategias paralingüísticas/ kinésicas /para potenciar todo lo
1110. dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo/ su palabra/sus
1111. movimientos/ sus silencios/ sus pausas para revisarlos o potenciarlos/

Tabla de transcripción ciclo II

Estudio Longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógica de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años					
Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches Directoras de Tesis: Dra. Anna Cross, Dra. Rosa Gil Instrumento de investigación: Transcripción de encuentros semanales de reflexión compartida / M3 Ciclo II Fecha: 16-02-2017, 30-03-2017					
<p>La transcripción registra dos audios y los análisis escritos elaborados por M1 / M2 / M3 con el propósito de reflexionar sobre la segunda secuencia didáctica desarrollada por M3</p> <p>Las transcripciones de los audios se elaboran con base en los parámetros de Tusón (2015).</p>					
11. Información General:					
Fecha: (dd-mm-aaaa)	16-02-2017, 30-03-2017	Hora inicio:	2:00 pm	Hora final:	4:00 pm
Instancias o Dependencias reunidas:	Equipo de profesoras de la Escuela Maternal UPN				
Lugar de la reunión:	Oficina de dirección de la Escuela Maternal UPN				
12. Asistentes:					
Nombres	Cargo/Dependencia				
M1	Docente investigadora. Coordinadora del proceso de formación continua o mentorazgo con egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional				
M2	Docente Escuela Maternal UPN				
M3	Docente Escuela Maternal UPN				
3. Escenario: Descripción					
<p>Oficina de dirección de la institución. Mesa circular y siete sillas. Ventanales a la calle. Un escritorio en forma de L y sobre él un computador, libros, un fax, un teléfono fijo.</p> <p>Armario donde se guardan los materiales para el trabajo pedagógico con los niños, los equipos de audio y video de la institución. Está decorado con cuadros diseñados por los niños egresados de la Escuela Maternal y fotografías de las maestras en el trabajo pedagógico cotidiano en formato 15x20.</p>					
4. Desarrollo de la sesión					
<p>En sesión del 16 de Febrero se socializan y comentan los análisis individuales sobre la segunda secuencia didáctica desarrollada por la Maestra (M3) y registrada en video que corresponden al segundo ciclo del trabajo de campo. Posteriormente se registra el encuentro del 30 de Marzo en el cual se socializa y comenta el balance individual del proceso vivido durante el segundo ciclo del trabajo de campo.</p> <p>M3 desarrolla la secuencia didáctica con niños de 12 a 24 meses ubicados en el grupo caminadores /</p> <p>498) M3 -- como volver otra vez a mirar el video [en otro espacio se escucha el llanto de un niño] / después de</p> <p>499) un proceso \ de haber culminado / pues todo lo lo realizado, con con el grupo también a a lo largo del</p> <p>500) año, pues era bastante confrontante <...>[vuelve a escucharse el llanto de un niño] siento que<...> que</p>					

501) fue bastante sorprendente también el volver a verme y el volver a ver a los niños / [ehh] porque pues
 502) desde allí también pude evidenciar nuevas construcciones que que en ese momento pues el video
 503) permitió // como denotar y en esa medida pues también fue muy grato volver a // como a tener la
 504) posibilidad de / de ver un trabajo realizado / sobre todo pues desde la oralidad y desde el juego /
 505) entonces / para mi en este proceso [nuevamente se escucha el llanto de un niño] de investigación pues
 506) ha sido o fue un momento en el cual / pensé y quise como direccionar las apuestas que venimos
 507) haciendo en cuanto al juego porque quería ver cómo ese escenario también / posibilitaba y de que
 508) manera la oralidad no // y // pues bueno, ahí a lo largo [sonríe] de la experiencia se ve un poco / y sí //
 509) creo que es una experiencia que le permite a uno / pues mirar otras maneras tanto de la apuesta del
 510) maestro / de la apuesta del escenario y pues de la / relación que se empieza a tejer con los niños
 511) [Posteriormente / M3 pasa a compartir el análisis que ha realizado por escrito sobre la secuencia didáctica]
 512) M3 -- fue complejo hacerlo porque sentía ciertas inquietudes en como expresar a nivel textual lo
 513) que se realizó // Hice dos matrices / una referida al maestro \ / y la otra referida al dialogo de los niños /
 514) M1 -- (inaudible)
 515) M3 -- como se entrelazaban con el maestro / listo! / entonces en el análisis del maestro / describe
 516) una situación específica:: en la cual / [ahh] es como a lo último del video que me llamó mucho la
 517) atención y fue:: el juego que empiezan a hacer los niños con las cajas simulando los carros \ / siento
 518) que ahí puede / ilar como un poco más esa experiencia y darle un giro distinto / como ampliando a
 519) nivel oral lo que venían haciendo // entonces el análisis corresponde a [ehhh] // <...> [vuelve a leer]
 520) por las características de la propuesta que se llevo a cabo / la maestra es quien acompaña los diálogos
 521) de los niños / quien interviene según lo que se empieza a gestar en las interacciones de cada uno
 522) de ellos / de allí que todo lo que surge esta supeditado a todo lo que va:: apareciendo // [amplia
 523) oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces si siento que / el no tener una temática
 524) específica [ohhh] digamos que un foco particular para la experiencia / pues la maestra esta abierta a
 525) lo que va sucediendo a lo largo de de la experiencia de juego \ / entonces [ehh]
 526) siento que mis diálogos no entraron muchas veces a proponer / sino a ampliar / acompañar un diálogo de los
 527) niños / o una acción que que hacían los niños // entonces en esa medida / mis diálogos y mis
 528) intervenciones estaban sujetas a lo que iba apareciendo de manera espontanea en / a lo largo de
 529) de los juegos que ellos realizaban // pues desde allí como que cambia todo de sentido porque no es
 530) la maestra quien empieza explicando, quien empieza abriendo la temática de lo que va a suceder /
 531) sino por el contrario tiene que / leer tan bien las situaciones y / y saber intervenir de / de la mejor
 532) manera para / como que enriquecer lo que ellos vienen [mmm] / desarrollando / <...> otro de los
 533) puntos dice / [vuelve a leer] en ocasiones hace intervenciones para regular las situaciones de
 534) conflicto que se presentan entre los niños \ / [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído
 535) diciendo] y siento que muchas veces / porque en el primer video del jue que hice previamente a éste
 536) / mis mayores intervenciones fueron en los conflictos / entonces como que ahí [sonríe] cambia
 537) también el rol / no es para dar a conocer de pronto algo / sino más de mediadora en el sentido de
 538) poder estar interviniendo en aquellos / momentos como tensos que que se dan entre los niños //
 539) Siento que ese fue uno de los roles que más ocupe a lo largo de la experiencia / como el poder
 540) mediar esas / esas situaciones de conflicto que se daban \ <...> [vuelve a leer] [ehh] Busca
 541) expandir la respuesta de los niños a través de preguntas abiertas / por medio de las cuales se
 542) enriquezca el dialogo y permitan evidenciar las construcciones de los niños \ [amplia oralmente el
 543) análisis escrito que ha leído diciendo] Esto también fue como muy latente en cuanto a que
 544) la mayoría del tiempo me estuve comunicando fue / a través de la pregunta / como queriendo ampliar
 545) más / [ehh] / o que los niños decían :: // del referente al cual estaban haciendo como alusión::/ de
 546) poder sacar [sonríe] como más información de los mismos para / enriquecer pues esas
 547) construcciones orales <...> [vuelve a leer] [ehh] aportar a la construcción de las:: los formatos
 548) verbales a través de los cuales se piden los objetos / se le expresa al otro su inconformidad \ / entre
 549) otros <...> [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces siento que yo
 550) también estuve ahí jalonando esos / ¡si! / no se sí se llaman así como / formatos // en los cuales al
 551) otro bueno / bueno / dile por favor:: que le vas a manifestar que estas molesto / dile que no te
 552) lastime :: / como mediando en esas maneras y y fui [sonríe] como la mediadora nuevamente ahí en
 553) ese tipo de acciones \ [vuelve a leer] Y la última / entabla juegos a través de la palabra en donde el
 554) cu cu permite / pues descubrir esas otras maneras de comunicarse \ [amplia oralmente el
 555) análisis escrito que ha leído diciendo] entonces el juego del cu cu también estuvo como muy
 556) presenta allí \ / que se daba / sobre todo más de manera oral / porque pues si bien yo los
 557) acompañaba / mi acción corporal siento que [sonríe] no fue tan dicente / fue mas como con la

- 558) palabra \ / en el caso de Amelia y de Gabriel que yo les cantaba y / los descubría [ríe] pero [ríe]
559) pero hasta ahí no fue como tan de ponerle / de quitarle / fue más acompañado alrededor de la
560) palabra \ [Enseguida / la M3 pasa a compartir al equipo su segunda matriz de análisis referida al diálogo
561) de los niños] <...> ya... [ehhh] otra matriz entonces p \ / les voy a leer [mmm] un poco mi:: categorización
562) \ / que hice p // en un lado donde se describe como la situación \ / puse:: situaciones de petición
563) regulación social / onomatopeyas / o onomatopéyicas p / no se p[ríe] / y manifestación de la acción \ / ahí
564) puse una / pero no no le puse nombre p / no sé como nominarla / bueno \ entonces en las de petición puse::
565) un tex / bueno / un fragmento donde decía:: <...> [vuelve a leer] ¿dónde estará la tela?: se las llevo / dice
566) el niño / ¿quién se las llevo? / entonces él dice ¡es mía! / entonces yo lo interpelo / y tu ¿se la vas a pedir?
567) / Y él me dice ¡sí! / y ¿cómo se la vas a pedir? / por favor [ehh] por favor / por favor \ / ¿por favor me /
568) prestas? / Le digo yo \ / dile:: / dile:: dile Gabriel! / entonces [ehh] Gabriel le dice ¿por favor me la
569) prestas? / y entonces yo le digo ¡muchas gracias! y él:: lo repite / ¿muchas gracias! / [amplia oralmente el
570) análisis escrito que ha leído diciendo] entonces ésta es como de petición / de poderle decir al otro / que
571) que por favor acceda a ese intercambio \ I [ehh] de regulación:: social / entonces yo le pregunto a Juaco
572) [vuelve a leer] ¿Qué paso Juaco? / ¡Me esta pegando el amigo! / Y tu ¿qué le vas a decir? entonces Juaco
573) le dice ¡No amigo / eso no/ lo vuelvas a hacer! \
574) M1 -- (inaudible)
575) M3 -- entonces esa es como de <...>
576) M1 -- (inaudible)
577) M3 -- [sonríe] de regulación social p / más lindo ese Juaco pp [sonríe] / en la onomatopeya sobre
578) todo lo puse con Juan David/ [se escucha llanto de un niño en otra aula] / porque él si:: todo el
579) tiempo estuvo:: [ehh] personificado de:
580) M1 – [mmju <...> mmm ju] [corrobora lo que dice la M3]
581) M3 – de animal / era un tigre o una vaca. [vuelve a leer] entonces yo coloqué estas se presentan a
582) la hora de representar de manera enactiva / en este caso un animal \ / donde:: el // el mugido de la
583) vaca o el rugido del león / es lo que permite identificar su representación \ / entonces [amplia
584) oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] fue a través de:: / porque él no tenía nada
585) corporalmente que lo identificara / sino fue a través de:: de las onomatopeyas que enunciaba / y a
586) veces la de los carros \
587) M1 – si:: / al principio era muy de los carros <...>
588) M3 -- de los carros / entonces los sonidos desde allí \ / [ehh] [vuelve a leer] manifestación de la
589) acción // puse tres casos / en el caso uno / donde:: dice el niño / hola mamá / hola mami / hola:: [ríe]
590) me decía todo el tiempo Tomás / yo ¡Hola Tomás como estas! ¿dónde estas?
591) M1 – [ahhh] ¡él te dice mami!
592) M3 -- ¡Sí::!
593) M1 --- Yo decía / pero ¿qué es lo que dice a Mayra? / ¿qué es lo que dice? / y no alcanzaba a percibirle
594) pp es mamá \
595) M3 – ¡sí::! / si:: / y a la mamá no le dice mamá / le decía:: Albina // [risas] y a mi si me decía mamá
596) [risas] yo / ¡no! mi amor / soy la profe p [risas] / entonces yo le digo / ¿dónde estas? / él me decía aquí
597) / yo ¿en dónde? / aquí / ¡yo no te veo! ¿en donde estas? aquí / [sonrisa] ¿qué estas haciendo
598) ahí? / a omir / [ahh] a dormir / le digo yo pp \ / en el caso:: dos / entonces dice / mira profe Olga
599) / me escondí / [ahí] ¡más lindo ese Gabriel! [sonríe junto con la maestra 2 y la mentora] / [ahh]
600) ¡Hola Gabriel! / mira / me escondí:: en la tela:: / [sonríen] como se pone en ese lugar / y en el
601) tercero / dice:: pipi:: [onomatopeya de la bocina del carro] / ¿por dónde va Gabriel? / dice / por la
602) ciudad y ¿a donde vas? / ¡a la universidad! / a ¡que Amelia va a ir a la universidad! / y ¿tu? / a la
603) universidad / dice también:: entonces como <...>
604) M1 – como vienen con los papas:: / ¿para donde van? / ¡vamos para la universidad!::
605) M3 == si ==
606) M1<...> no van para el trabajo / ¡van para la universidad!
607) M3 – si:: / ¡pero la de Juaco después! ¡No! / me voy para Santa Marta en el sitp p [sonríen
608) M3 y M2] ¡más lindo! [Los niños viven en Bogotá, capital de Colombia. Santa
609) Marta es una de sus ciudades costeras / el sitp es el transporte urbano de la capital] <...> y hay
610) otro pues que / puse ese dialogo pero no se / dice ¡ahí mi caja! / ¡ahí mi caja Tomás! / yo le
611) pregunto ¿tu caja? / dice ¡sí / mi caja se daño! [sonríe] / pero no se:: / me pareció muy // muy
612) bonito su dialogo de<...> / de <...> ¡ahí <...> ahora ¡qué hago / se me daño! [sonríe]
613) M2 – [sonríe]
614) M3 – [Lee su análisis sobre los diálogos de los niños] bueno / entonces el análisis es [ehh] / la

- 615) forma de hablar que emplean los niños y las niñas de dos años en una situación de juego son
616) variadas y ricas / las cuales surgen de lo inesperado / denotando que su aparición se va dando
617) en la interacción constante con los otros y con los objetos dispuestos en el entorno / poniendo en
618) contexto los diferentes usos del lenguaje\ / [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído
619) diciendo] entonces como que cada cosa detonaba algo nuevo y desde allí pues se permitía hacer
620) otro tipo de diálogos / cambiar de lo que se venía dando:: / entonces en un momento estaban en
621) la casa durmiendo / en el otro ya iban en el carro / en el otro ya:: ya estaban haciendo diferentes
622) cosas / entonces varían según / también según el uso que le daban a los objetos\ / y el
623) siguiente es [vuelve a leer] a través de los diálogos que entablan se denota la construcción que
624) han venido haciendo del entorno / del mundo y de sí mismos / donde enuncian lugares / objetos
625) o situaciones de su cotidianidad / de aquello que les acontece para desde el juego entenderlo y
626) darle un lugar [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] **entonces es muy**
627) **potente lo del lugar** / en donde vamos / en el sitp / ¡que hagan ya esa referencia! / ¡no es!: ¡un
628) sitp! / [ehh] qué hay trancón / cuando dice Gabriel / ¡es que hay trancón! [sonríe] / como ese
629) reconocimiento del lugar / de lo que les acontece / **y que el juego lo permite como traer a**
630) **colación / [ehh] se:: nota los procesos de alteridad que ya manejan / el reconocimiento [ehh] con**
631) **relación al lugar que ocupan para desde allí entablar relaciones / entonces p como ya se**
632) **reconocen / como ya se dan un lugar / como ya se interpelan / y hacen esa mediación de / del**
633) **uno al otro...-**
634) M1- que eso no pasaba (inaudible)
635) M3 - ¡No! / para ellos es bastante complejo el / el ver al otro como un par / el compartir / e
636) entablar un juego conjunto / para ellos <...>
637) M1 - y que desde la teoría todavía\ no es posible / pero lo que vemos <...> aquí en la practica es
638) que ya finalizando:: la etapa / ya de los dos años / Si de los caminadores / es ya toda una
639) ganancia
640) M3 - exacto <...> Si señora / si / es importante porque siento que // en esas relaciones ...-
641) M1 =....= pero es gracias a ese proceso de socialización / porque si los niños no estuviesen acá
642) sino en casa\ / no tendrían esa potencia\
643) M3 - exacto / si señora:: / no:: / [vuelve a leer] bueno, el otro es / en la experiencia se puede
644) identificar el dialogo que se propicia desde lo paralingüístico / el gesto y la palabra / elementos
645) constitutivos y fundamentales en el entramado comunicativo que se establecen no solo en la
646) experiencia sino en el día a día [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo]
647) entonces eso también / si bien ya ha aparecido la palabra / sigue siendo:: algo muy característico
648) del grupo no / que permite pues leer esas situaciones / de molestia:: / de:: inconformidad:: / de
649) sorpresa:: son muy gestuales / son muy de de lo corporal\ / y por último [vuelve a leer] pues se
650) ve el juego como una posibilidad para que los niños desde la espontaneidad y de las situaciones
651) que van surgiendo entablen diálogos y procesos comunicativos [amplia oralmente el análisis
652) escrito que ha leído diciendo] como el juego en definitiva pues siento que es un elemento
653) importante:: también en lo que hacemos día a día como maestras / / y:: de reconocer este
654) espacio como un potenciador de los aspectos orales / / que nos permiten interactuar de otra
655) manera / pero también darle un lugar y un significado a lo que se hace y como se interviene a
656) nivel oral // con ellos /
657) M1 - [mmm] si I yo quería ahí reconocer que:: I [ehh] aparece I hablábamos hace un momento
658) con Mayra I que aparece:: el juego como la otra I otra estrategia del maestro I porque siempre
659) habíamos identificado digamos a nivel lingüístico I pero a nivel pedagógico había sido la
660) pregunta I si no estoy mal I
661) M3 ==....== [mmm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
662) M1 -- las canciones I cierto? I eran como las que mas se empleaban\ I pero el juego no había
663) entrado:: a:: ser visualizado y y realmente si genera [ehh] digamos que:: la modificación del rol
664) M3 ==....== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
665) M1 -- como tu dices I le da la vuelta I porque ya es el maestro el que tiene que tratar de
666) vincularse y:: también potencia mucho I porque como es a partir de la pregunta I
667) M3 ==....== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
668) M1 -- no de la estructuración como de afirmaciones / <...> ellos ahí jalonan y empiezan ya:: como
669) a decir muchas más cosas / así sea o para defenderse I o para poner límite / o para aclarar / o
670) para expresar lo que les gusta
671) M3 ==....== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]

- 672) M1 -- I pero intentan ya hacerlo más p I faltaría ver en los más chiquitos / como se daría eso I por
673) ejemplo este grupo empezando si se trabajara con esos mismos juegos
- 674) M3 ==...==[mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 675) M1 -- I como se daría eso\
- 676) M3 ==...==[mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 677) M1 -- cierto! II ¡listo! I M2?
- 678) [A continuación la M2 presenta el análisis que realizó de la intervención pedagógica de su
679) compañera M3]
- 680) M2 – profe yo I yo lo estoy haciendo con el:: formato:: que hicimos con Anny I si? I [las maestras
681) sonríen]
- 682) M3 – si!! M2 [ríe] dice me la salte [ríen]
- 683) M2 – [ríe]
- 684) M3 – [ríe]
- 685) M2 – [ehh] bueno entonces voy a empezar con mi análisis / primero al relacionar los propósitos /
686) pues yo expuse que efectivamente como que corresponde a todo el propósito que tenias
687) alrededor del juego de exploración y demás / y en donde los niños pudieran tener la libertad
688) como de explorar en relación con el material / en diferentes construcciones orales / en relación a
689) los espacios que posibilita la intervención de los niños / la interacción maestra – niños / [lee el
690) análisis que trae por escrito] El espacio en su totalidad promovió la participación activa de los
691) niños en las exploraciones del material dispuesto / dándoles libertad de intervenir en torno a
692) juegos de escondite y juego simbólico / posibilitando espacios en donde la interacción entre
693) maestra y niños permitió evidenciar saberes y ampliarlos a través de diálogos alrededor de la
694) experiencia / No fueron evidentes dispositivos para convocar a los niños en esta experiencia / pues el
695) propósito de la intervención posibilitó que los niños exploraran con libertad en el espacio /
696) asumiendo diferentes acciones con el material sin ningún límite acordado / por lo que la maestra
697) acompañó las búsquedas de los niños con tranquilidad / buscando rescatar las intervenciones
698) que el grupo realizó / durante la experiencia [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído
699) diciendo] digamos que ahí no fue:: como evidente algún dispositivo que:: Mayrita:: digamos
700) asumiera dentro de la experiencia / porque el mismo espacio era muy dicente para que ellos
701) precisamente cumplieran como ese propósito de la planeación no!
- 702) M3 ==...==[mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 703) M2 --que era que buscaran con libertad esas acciones que promovieron muchas construcciones a
704) nivel oral [renueva la lectura del análisis escrito] en la comunicación durante la experiencia fue
705) predominante la representación enactiva en el interés por comunicar de los niños / pues
706) asumieron acciones con el material dispuesto / acompañando esto con la palabra a nivel
707) simbólico / en la necesidad de expresar a partir de sus búsquedas [amplia oralmente el análisis
708) escrito que ha leído diciendo] [ehh] bueno / en cuanto a la oralidad / [ahh] yo cite muchos::
709) [ehh]casos:: que me parecieron ¡muy bellos!
- 710) M3 =...= [sonríe] si! p
- 711) M2 – [nuevamente lee su análisis escrito] bueno / entonces en torno a la oralidad / la maestra
712) utiliza permanentemente el préstamo de su palabra para rescatar intervenciones de los niños
713) y ampliarlos / por lo que asume la pregunta como la ¡ruta!
- 714) M3 ==...== [sonríe]
- 715) M2 -- estrategia discursiva que le permite crear diálogos con los niños en torno a
716) la exploración que hacen con el material / así la maestra propone preguntas como ¿Dónde
717) estás? / ¿Qué estás haciendo? / ¿Qué es eso? / las cuales por lo general los niños responden de
718) forma contundente / pero en el caso de las preguntas en referencia a dar solución a alguna
719) situación / fue evidente como los niños tienden a repetir las palabras de la maestra /
720) movilizándolos a apropiarse posibles respuestas en relaciones a sus búsquedas a nivel oral \\
721) entonces cito esto <...> la maestra ¿se dañó la caja / ¿qué hacemos? / Gabriel dice ¿qué
722) hacemos? / la maestra dice ¿qué hacemos con la caja rota? / ¿será qué podemos jugar con la
723) caja? / Joaquín dice no, ya no podemos jugar con la caja / [amplia oralmente el análisis escrito
724) que ha leído diciendo] entonces vi como:: / digamos que en mi grupo también se da mucho eso /
725) cuando los niños / digamos que se les propone una pregunta en donde los moviliza a otras
726) respuestas / de pronto de mas <...> de argumentación / mas de un nivel de argumentación / de
727) una explicación / ellos tienden a interiorizar como:: / esa construcción a partir de lo que la maestra
728) dice \

- 729) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 730) M2 ==...== tienden a repetir [vuelve a leer el análisis escrito] Otro ejemplo fue / Gabriel / profe
- 731) hicieron un trancón / la maestra dice ¿hicieron un trancón? / ¿Y ahora como hacemos para
- 732) llegar? / Gabriel dice ¡yo no me voy a meter en el bus! / hay mucho trancón profe Olga \
- 733) M3 – [rie]
- 734) M2 -- Fue posible además evidenciar cómo la maestra busca potenciar procesos de diálogo con
- 735) los niños / proponiendo preguntas que los lleve progresivamente a organizar sus acciones e
- 736) intervenciones \ / cite este ejemplo \ / la maestra ¿dónde está Gabriel? / Gabriel dice ¡se
- 737) escondió! / la maestra dice ¿dónde está escondido? / Gabriel dice ¡en la tela! / la maestra dice
- 738) ¿en la tela? ¿en qué tela? / Gabriel dice en ¡esta! / señalándola / la maestra lo descubre y dice
- 739) ¡aquí esta!
- 740) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 741) M2==...== [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] vi como progresivamente
- 742) fuiste llevando a la respuesta a Gabriel y:: invitándolo como a hacer otras construcciones desde
- 743) la pregunta / pero vi como también fue formato de un dialogo no!
- 744) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 745) M2 ==...== y ¿dónde esta Gabriel? / y ¿Dónde esta la tela? / y cual tela?
- 746) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 747) M2 ==...== me pareció muy bella esa construcción que lograste hacer con él \ Otro ejemplo fue
- 748) Amelia dice <...> en bus / la maestra dice ¿te vas en el bus? / Amelia dice ¡sí! / Gabriel dice / yo
- 749) también me voy en el bus / la maestra dice y ¿para dónde vas? / Gabriel dice ¡para el bus! / la
- 750) maestra dice ¿y para dónde va el bus? I Gabriel dice ¡para la ciudad! / la maestra dice y el bus de
- 751) Amelia ¿para dónde va? / Amelia dice ¡para la universidad! / la maestra dice ¿y Joaquín? /
- 752) Joaquín dice en el SITP / la maestra dice ¿en el SITP? I ¿Y para dónde va el SITP? I Joaquín
- 753) dice ¡para la ciudad!, para Santa Marta \
- 754) M3 – [rie]
- 755) M2 – también vi como una construcción muy dada desde la pregunta / como fuiste complejizando
- 756) poco a poco el diálogo con ellos \
- 757) M1 – y haciendo una estructura narrativa coherente
- 758) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 759) M1 ==...== de lugar / de tiempo / de espacio / el préstamo de tu palabra esta allí muy potente / porque
- 760) ellos no hacen toda esa elaboración aún / pues tu vas agregando los elementos para que ellos
- 761) vayan armando el rompecabezas de lo narrativo / y que vayan tomando coherencia \
- 762) M2 – en relación con el préstamo de palabra por parte de M3 [vuelve a retomar el análisis escrito y lo lee]
- 763) M3 hace uso durante toda la experiencia el préstamo de su palabra con el grupo en la oportunidad de
- 764) acompañar los procesos de construcción de límites de los niños / [amplia oralmente el análisis
- 765) escrito que ha leído diciendo] es que también note que aparte de / digamos que:: de los
- 766) ejemplos que cite / que tienen mucho que ver porque la oralidad / tu la utilizas mucho desde la
- 767) estrategia del préstamo de tu palabra \ / y los niños desde allí empiezan a responder \ / entonces en el
- 768) préstamo / aquí entras un poco un poco a a emplear desde la construcción de límites que
- 769) potencias en el grupo / entonces en situaciones de conflicto / tu estas todo el tiempo mediando y
- 770) desde la pregunta también / llevándolos como a ese reconocimiento del otro [vuelve a leer]
- 771) entonces dice / prestando su palabra para hacer conciencia de la importancia del cuidado por el otro
- 772) / y de asumir la palabra como una vía que permite a los niños establecer límites con los demás y
- 773) consigo mismo / entonces cite // varios ejemplos / uno es / la maestra / Amelia dice dile ¡no! / la
- 774) lastimas / escucha / escucha lo que te está diciendo Amelia / no más / refiriéndose a Thomas /
- 775) Amelia dice aya yai / la maestra dice / Tomas va escuchar lo que dice Amelia / ven que Amelia te
- 776) quiere decir una cosa Thomas / Amelia, habla con Thomas... / No me pellizques Thomas porque
- 777) no es la manera / [la maestra comenta ampliando oralmente] todo el tiempo como con la acción
- 778) acompañada de la palabra / [retoma la lectura del análisis] y Amelia te está diciendo que la estas
- 779) lastimando / ¡eso no se hace! / el ejemplo dos / maestra / qué pasó Juaco / Joaquín dice me está
- 780) pegando / señalando a un amigo / la maestra dice ¿y tú que le vas a decir? / Joaquín dice:: no
- 781) amigo, no no no no no, ya me voy \
- 782) M3 ==...== [sonríe]
- 783) M2 ==...== Y se va:: [sonríe] / continuando su exploración normal [sonríe] \ / yo tenía también
- 784) claro como / digamos que ahí:: Mayrita no le dijo / ¡dile que no! eso no se / ¡Joaquín ya lo tenía
- 785) ¡clarísimo! /

- 786) M3/M1 ==...== Si todo [se escuchan corroborando / lo demás se dice muy bajo / es inaudible]
- 787) M2 ==...== tu que le vas a decir? / también fue ese reconocimiento que tu haces también del
- 788) proceso ¿no?/
- 789) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 790) M2 sabes que Joaquín lo tiene mucho más elaborado esa construcción y lo haces con la
- 791) pregunta / y que le vas a decir?
- 792) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 793) M2 ==...== si el ya sabe que es el no / y no lo hagas \
- 794) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]
- 795) M2 ==...== ya con eso le basta / y sigue con su su exploración en el espacio // además la
- 796) maestra hace uso del préstamo de su palabra en torno a los saberes que los niños hacen evidentes en
- 797) los juegos que crean / en la intencionalidad que dan a los objetos / y en sus acciones en el
- 798) espacio y en relación a los demás [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo]
- 799) digamos que eso es / lo:: explícite así en torno a lo que ya había expuesto de la pregunta y::
- 800) bueno / como hace referencia al bus / al circo:: / como esos saberes se vieron digamos que
- 801) reflejados en la experiencia / y tu aprovechaste todo / digamos que el reconocimiento de ellos
- 802) para potenciar diálogos / un poco mas estructurar \ en el componente paralingüístico y de
- 803) escucha [vuelve a leer] En algunos momentos de la experiencia / varios niños mostraron un
- 804) fuerte interés / por utilizar las cajas del aula como carros / asumiendo acciones dentro del
- 805) juego simbólico / expresando así los saberes que han construido / por lo que la maestra
- 806) acompaña esto con sonidos alusivos a la bocina del carro o sonido de éste al andar / buscando
- 807) ampliar este referente junto con los niños / apropiando a su vez / acciones que denotaban una
- 808) intencionalidad clara en relación al juego con los carros / [amplia oralmente el análisis escrito que
- 809) ha leído diciendo] bueno en relación a las estrategias / el préstamo de la palabra y preguntas abiertas /
- 810) como parte de las estrategias discursivas / y las pedagógicas\ lo asumí como la disposición de
- 811) juego de exploración\
- 812) M1 – ¡muy bien!
- 813) M3 – [sonríe] ¡muchas gracias! ¡muy chévere ;
- 814) [En adelante se socializa el análisis realizado por la mentora M sobre la intervención de la M3]
- 815) M1 – que alcance como a mirar y / tengo que hacerlo como a profundidad para armar el texto tal
- 816) cual I [ehh] encontré:: lo de la regulación/ / ¡cierto! / como se acompaña:: / al niño se / digamos
- 817) se en la forma de ayuda del modelo / porque de alguna forma / de alguna manera / tu estas
- 818) haciendo ese apoyo / cuando:: llevas a // decir gracias / o por favor:: / si / como esas formas de
- 819) interacción que contribuyen como a la convivencia / y a tener en cuenta al otro / entonces ahí me
- 820) parece que ahí se ve un trabajo importante / y estoy de cuerdo en que:: // se visibiliza como un
- 821) proceso que ya hay con ellos\
- 822) M3 ==...== [mm::]
- 823) M1 ==...== sí se ve como invasivo / porque cada uno estaba como:: / en su proceso:: / pero fuiste
- 824) / estabas como / también tu postura en el espacio no! / yo te veía ahí sentadita tratando de
- 825) observar y acompañarlos /
- 826) M3 ==...== [mm:::]
- 827) M1 ==...== ¡cierto! / pero con la pregunta tratando // como // de mirar como:: hacías el préstamo
- 828) de voz y jalonabas lo que se fuera dando
- 829) M3 ==...== [mm:::]
- 830) M1 ==...== que era un poco lo que hablábamos hace un rato / [ehh] el juego si posibilita:: en esa
- 831) medida que uno no es que lleve las preguntas:: ya super estructuradas / sino que ahí tengas las
- 832) claridades suficientes para // plantearlas \ / y la mayoría de las preguntas yo anotaba cada una
- 833) de las que hacías eran de orden abierto / y llevaban a otro elemento \ / para mi las mejores
- 834) fueron las de los manejos de las situaciones de conflictuación / ahí frente al otro /
- 835) M3 ==...== [mm:::]
- 836) M1 ==...== ¡cierto! / cuando:: [ehh] sí / enuncias [ehh] y tu ¿qué harías? / y ¿tu qué tienes que
- 837) decirles? ¡si! / como:: esa parte / y a nivel cognitivo / cuando esta / y tu ¿qué hace ahí ? / ¿por
- 838) qué estas ahí? / y entonces ellos empezaban / aunque sea / trate de mirar la parte:: del
- 839) movimiento / porque como dicen sino una palabra porque lo demás todo lo acompañan en la
- 840) construcción de significación con el gesto [mmm]
- 841) M3 ==...== [mm:::]
- 842) M1 -- entonces si se ve también en ellos niveles distintos / no!

- 843) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se dice]
- 844) M1 -- Unos que estructuran con la palabra y logran comunicar todo / pero por ejemplo Otari [mmm]
- 845) todavía el gesto para él es muy importante
- 846) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se dice]
- 847) M1 -- y la onomatopeya / o sea / está en un nivel de representación todavía que no / que no son
- 848) iguales que los de Juaco /
- 849) M3 ==...== [mm6 :: la maestra asiente lo que se dice]
- 850) M1 -- Juaco tiene otros procesos distintos / pero como en esa interacción / bueno / ahí unos se
- 851) jalonan con los otros / y tu / no se si lo tienes tan consciente\ / pero estas como pendiente como
- 852) de eso [ehh] / y lo de la regulación si fue algo muy clave tanto entre ellos::
- 853) M3 ==...== [mm::]
- 854) M1 -- que estaban ahí mediando en la interacción / pero también en relación contigo
- 855) M3 ==...== [mm::]
- 856) M1 -- cuando eres capaz de expresar / eso a mi me duele / y no me pellizques /
- 857) M3 ==...== [¡si! sonrie]
- 858) M1 -- pero entonces // hubo algo que:: / si me genero así conflictuación de lo poco que vi / y es
- 859) que la cámara muchas veces no registraba
- 860) M3 ==...== no p (inaudible)
- 861) M1 sino la voz / entonces yo no alcanzaba a leer el gesto que era lo que nos complementa o sea
- 862) metodológicamente con estos grupos / si tenemos que tener un registro completo en video del
- 863) gesto porque no es suficiente la voz /
- 864) M3 == ...== la voz / ¡si!
- 865) M1 -- hay cosas que con el gesto tal vez están diciendo con que la palabra nos indiquen un
- 866) significado el gesto nos lleva a otra construcción de la significación I
- 867) M3 ==...== [mm::]
- 868) M1 -- entonces esa parte si ahí me bloqueaba porque yo quería ver I
- 869) M3 ==...== [mm::]
- 870) M1 -- pero y solo veía los piecitos de (inaudible)
- 871) M3 ==...== [mm:: sonrie]
- 872) M1 y tu terminabas hablando allá I por ejemplo cundo te agredió I esa parte no se ve I solo se
- 873) escucha ahh I esoI que otra cosa yo hice:: I eso sobre todo en relación I bueno y Tomas es todo
- 874) un personaje no!
- 875) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se dice]
- 876) M1 -- Ahí también tu tu necesidad de irlo acompañando y de ir como // haciendo otra regulación e
- 877) inmersión (inaudible) porque todavía esta en esa construcción bueno pero entonces habla de tu
- 878) acompañamiento individual y como tu préstamo de palabra también se:: / casi se estructura a partir
- 879) de lo que es cada uno y lo particularizas
- 880) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se dice]
- 881) M1 -- y esa seria una ventaja de este tipo de estrategia / porque en la otra / uno // como tu decías
- 882) [ehh] tendería a presentarlo de manera general / pero no habría la posibilidad // de reconocer
- 883) esas individualidades porque todo se asumirá al propósito global de la actividad /
- 884) M3 ==...== [mm::]
- 885) M1 -- mientras que acá si podías acompañarlos a cada uno en su desarrollo / o sea lo ideal seria
- 886) como una combinación y pero tener más conciencia de todas esas intenciones del juego lo
- 887) potenciaría así abordadas / con respecto a los niños que es nuestra otra pregunta de la
- 888) investigación / para qué usan el lenguaje / para representar el mundo lo hacen
- 889) onomatopeyicamente y a través de la palabra y recrean todo el contexto sociocultural del que
- 890) hacen parte / y tienen que ver con ese elemento / para solicitar ayuda y poner el límite al otro /
- 891) algunos lo hacen con palabras / no todos / pero es ya un gran avance / otros todavía lloran y lo
- 892) hacen con el gesto / ¡No?
- 893) M3 ==...== [mm::]
- 894) M1 -- [Ehh] para solicitar sus cosas I para como afirmar y decir hasta aquí I autoafirmarse I como
- 895) diría Tough I para todos los procesos de <...> inclusión social I como el agradecer I pedir el favor
- 896) y esas cosas I [ehh] <...>para hacer aclaraciones I y si autorregularse I eso fue lo que ubique
- 897) también como de los niños I pero es un análisis muy muy pequeñito en relación con lo que
- 898) realmente p toca hacerle allí p I me comprometo p a continuar \
- 899) M3 / M2==...== [mm:: sonrien]

- 900) M1 -- Ahí habría dentro las estrategias discursivas I obviamente la pregunta que es la reina aquí
 901) ¡cierto! y el juego que aparece como nueva estrategia pedagógica I pero aquí lo discursivo I lo
 902) narrativo I obviamente lo de las explicaciones I lo que tiene que ver con la explicación y la
 903) argumentación I
 904) M3 ==...== si si señora
 905) M1 -- Verdad? I lo dialógico un poquito I pues cuando tu empiezas a conversar con ellos I
 906) M3 ==...== [mm::]
 907) M1 -- pero como:: estas en esa:: / lo que hablamos ahora / en esa reconstrucción que tu vas
 908) dando los elementos que les falta / tiene que ver mas con:: esa:: / bueno ahí se cruza con la
 909) conversación no? / como la narrativa mas / más que ese proceso dialógico / porque en ese
 910) proceso dialógico ellos también tendrían que decirte! / ellos también te preguntarían! / ahí esa
 911) parte todavía esta en construcción / aquí esta más <...>
 912) M2 – mas de tipo / de ese tipo de:: reciprocidad::?
 913) M1 -- ¡Sí! que uno si la vive mas:: con los más grandecitos / en cambio acá pues es más de tratar
 914) de ayudarles a reconstruir / a que comprendan / por qué ocurrió ese suceso / de devolverse \ a
 915) hacer todo el proceso de razonamiento lógico / de ¡mira lo que hiciste! / ahora ¿qué pasó? / ¿qué
 916) tendrías que hacer? / ¿por qué ? / y eso lo haces muy bien ahí en la experiencia \ /
 917) M3 ==...== [mm::]
 918) M1 ==...== pero sí I muy buena I la estrategia I definitivamente I No lo habíamos
 919) incluido p\
 920) M2M3 – [ríen]
 921) M1 -- ¡Sí! Entonces te iba a proponer si por favor ahora compartes lo que elaboraste desde el juego.
 922) M3 – Bueno / [ehhh] / la pregunta que hice en ese momento fue <...> ehh Cómo se
 923) da el préstamo de la palabra por parte de las maestras:: de la escuela maternal con niños menores
 924) de dos años en un ambiente de juego / fue como la pregunta eje que tuve ahí – entonces::
 925) en voz baja [sonríe] así / el juego se establece como un medio de comunicación por
 926) excelencia con los niños y las niñas, que tiene como rasgos, el uso de enunciados, la
 927) organización de cada acto o hecho a realizar, teniendo un significado de acuerdo a la situación
 928) que se esté dando y su carácter como “protoconversación” que eso si lo enuncia Bruner son
 929) características <...> que contribuyen de manera significativa a la construcción de la
 930) oralidad y su función en los procesos de diálogo que se entablan con otro / porque Bruner dice
 931) que el juego tiene ese carácter de protoconversación / se establece así la importancia que tiene
 932) el apoyo del adulto-maestro en el desarrollo de la oralidad / apoyo que es abordado por Bojacá /
 933) quien ve en dicho proceso un “recurso que en manos del individuo más experto
 934) tiende hacia la cualificación de los procesos de adquisición del lenguaje del aprendiz” [2002,
 935) p.78] y así mismo, como el acompañamiento que se hace en la construcción que empiezan a
 936) realizar los niños y las niñas alrededor de la lengua materna. El apoyo que está enmarcado [ka]
 937) en quince diferentes tipos / porque ella los enuncia ahí / pero que solo retomamos para este
 938) ejercicio dos, el apoyo como ehh presentación de modelos y el apoyo como explicación \ / como
 939) que son muy notorios en este tipo de experiencias alrededor del juego / constituyéndose estos
 940) diferentes apoyos en sistemas de vital importancia en el desarrollo del lenguaje, es decir, en una
 941) forma de ayuda para potenciar las construcciones que a nivel oral vienen realizando los niños.
 942) Consolidándose de esta manera en estrategias pedagógicas que contribuyen a la construcción y
 943) uso formal de la lengua materna en un escenario como la escuela / todo lo anterior se ve
 944) reflejado en la videograbación, donde los fragmentos seleccionados permiten evidenciar en el
 945) ambiente de juego cómo se jalonan procesos orales a través del prestamos de la palabra que realiza
 946) la maestra/ identificando para ello distintos apoyos, los cuales buscan ampliar y enriquecer las
 947) construcciones que a nivel oral vienen haciendo los niños de 2 años // de edad/ mostrando a
 948) continuación los diferentes diálogos que se dan en las situaciones de juego / entonces ahí
 949) describo unas situaciones / A partir de la conversación anteriormente descrita se puede
 950) evidenciar que el maestro realiza una expansión semántica como forma de apoyo para el
 951) desarrollo del lenguaje oral / en el que / a través de la situación comunicativa entablada con el
 952) niño / busca pedirle mayor información alrededor de lo que él ha enunciado inicialmente / en donde
 953) se hacen preguntas que interrogan sus intervenciones orales / contribuyendo a reelaborar el
 954) pensamiento y con ella sus próximas respuestas / así mimo / se busca pedirle mayor información
 955) alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular / ampliando
 956) así la referencia alrededor de un lugar o un objeto / como se puede evidenciar en el siguiente

- 957) diálogo / bueno / ahí describo otra / situaciones que muestra como el jalonamiento que hace la
 958) maestra a través de su oralidad / permite ampliar y enriquecer cada vez más la comunicación que
 959) se da entre el locutor e interlocutor / buscando ampliar el discurso oral y situarlo desde un
 960) contexto real como partes importantes en una conversación [ehh] bueno / ahí va con otro apoyo
 961) / entonces aquí se hace evidente la repetición que realiza el niño / [ahh] lo que yo te decía de la
 962) repetición literal / de manera literal de lo que dice la maestra\ De esta forma
 963) la pregunta permite situar lo que se va aprendiendo del mundo natural y cultural / posicionando al
 964) niño en un momento y lugar determinado / lo cual enriquece a nivel cognitivo la anticipación / los
 965) saberes previos y la reelaboración de sus enunciados verbales / de esta manera la pregunta
 966) busca complejizar las respuestas que los niños y las niñas dan a éstas / ampliando y
 967) reformulando lo que se dice en un principio / donde se quiere enriquecer sus experiencias orales
 968) **enmarcadas en situaciones diversa y múltiples / A partir del análisis realizado anteriormente / han**
 969) **emergido dos nuevas categorías que permiten ampliar los desarrollos aquí emprendidos con**
 970) **relación al juego y el préstamo de la palabra / las cuales están referidas a reconocer el juego como**
 971) **un espacio dialógico / lo puse así [sonríe] es ver en el juego un escenario altamente socializador /**
 972) **en donde se gestan relaciones y se entretejen vínculos entre los sujetos que convergen en un**
 973) **espacio en particular / Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la**
 974) **comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a lo niño y las niñas**
 975) **reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y**
 976) **comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que**
 977) **va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación**
 978) **meramente de palabra o la realización de acciones vacías / Es ver que a través de los**
 979) **intercambios comunicativos que se gestan entre los niños y de estos con la maestra / se da**
 980) **sentido a lo que se hace o dice / identificando el juego como un espacio para el encuentro con el**
 981) **otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber**
 982) **propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se**
 983) **puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio**
 984) **comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace /**
 985) **permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las**
 986) **cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de**
 987) **distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del**
 988) **otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento social**
 989) **Como última categoría se reconoce la importancia que tiene el maestro / tanto en el diseño**
 990) **de entornos como en los andamiajes para enriquecer y potenciar la oralidad de los niños**
 991) **y las niñas / en esta medida se resalta que en primera instancia / el maestro es quien piensa /**
 992) **dispone y sitúa de manera minuciosa / intencionada y pertinente los diferentes objetos y**
 993) **materiales que darán forma al ambiente / abriendo la posibilidad a una transformación que**
 994) **envuelve a los niños en una gama de posibilidades / interacciones y aventuras por descubrir / Así /**
 995) **tanto el maestro como el ambiente se convierten en un dúo fundamental e indisoluble para la**
 996) **experiencia pedagógica que se llevo a cabo / y en segunda instancia / denotar el rol que cumple**
 997) **el maestro como marco de referencia oral para los niños y las niñas / quien debe tener claridades**
 998) **a la hora de hacer uso de su oralidad / para desde allí jalonar los desarrollos en este campo de la**
 999) **primera infancia / de ahí / que el préstamo de la palabra sea un andamiaje / que posibilite la**
 1000) **entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido**
 1001) **el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se**
 1002) **parte del empleo que éste realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la**
 1003) **estructura y el uso de la palabra en contextos variados y diferentes / que permiten comprender**
 1004) **que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico /**
 1005) **finalmente se puede reconocer que a lo largo del ejercicio investigativo se ha hecho notorio la**
 1006) **relevancia y el lugar que ocupa el maestro / resaltando que es desde su intencionalidad y acción**
 1007) **consciente que genera procesos pedagógicos significativos [ehhh] [problemas de voz/ volumen] /**
 1008) **[sonríe] los cuales le permiten a los niños y las niña reconocerse / posicionarse y enriquecer las**
 1009) **construcciones que vienen haciendo del mundo y de sí mismos / hice unas conclusiones pero**
 1010) **esas si me salieron charras! /**
 1011) M1 / M2 / M3 – [rien]
 1012) M3 -- a través del ejercicio investigativo se logro reconocer [sonríe] la importancia que tiene el
 1013) juego para los niños y los niñas menores de dos años / ya que por medio de éste han venido

- 1014) apropiando / reconociendo y significando cada vez más el mundo que los circunda / poniendo en
 1015) el espacio de juego situaciones y vivencia propias de su diario vivir I Sin dejar de lado que ha
 1016) permitido hacer evidente el carácter libre I espontaneo I improductivo y voluntario del juego I Se
 1017) reconoce que el ambiente cumple un papel fundamental en una experiencia de juego I ya que al
 1018) disponer de manera intencionada y propicia diversos elementos I han invitado a los niños y las
 1019) niñas a jugar I explorar e interactuar con cada uno de los objeto allí dispuesto I en medio de lo
 1020) cual se tejen relaciones I se interactuar con los otros I creando y recreando situaciones
 1021) significativas I **A través de lo propuesto se caracteriza el préstamo de la palabra desde los**
 1022) **diferentes sistemas de apoyo que realiza la maestra en medio de una situación distinta como lo**
 1023) **es el juego I reconociendo que dicho andamiaje jalonó y enriqueció las construcciones que a nivel**
 1024) **oral vienen realizando los niño y las niña de dos años I A lo largo del ejercicio investigativo se**
 1025) **reconoció que el maestro tiene un rol importante I ya que es quien diseña I dispone I jalona I**
 1026) **propicia situaciones y es referente lingüístico para los niños y las niñas /resaltando que es desde**
 1027) **su acción intencionada y reflexiva que permite enriquecer las experiencias pedagógicas aquí //**
 1028) **propuestas // ¡fin!**
 1029) M1 – muy bien I hay unos apartes muy claves I hay unos que se repiten I
 1030) M3 M2 ==...== [mm::]
 1031) M1-- ideas algunas reiterativas I y ¡si! las conclusiones (inaudible) \
 1032) M3 – [sonríe]
 1033) M1 -- hay más elementos en el análisis que en las mismas conclusiones I (inaudible) I <...>
 1034) bueno I el siguiente punto que teníamos eh I tenia que ver con los aprendizajes I de los dos
 1035) momentos previos I el momento:: aprendiendo:: II que? I aprendiendo:: de los I
 1036) M3 -- construyendo conjuntamente <...>
 1037) M1 -- porque I el tercer momento es el autónomamente I y la idea es que:: nos podamos
 1038) apoyar en todos esos aprendizajes::

Marzo 30 Aprendizajes y Balance Ciclo II

- 1039) M3 -- Hace un año emprendíamos un proceso que traía consigo nuevos retos para
 1040) nosotras como maestras en ejercicio / el cual y de manera personal asumí con gran
 1041) entereza y disposición / pero así mismo con una incertidumbre muy alta / donde rondaba
 1042) permanentemente la angustia de verme expuesta / y el miedo por no saber que
 1043) encontraría en este transitar / en definitiva era una experiencia / que a simple vista
 1044) develaría mi ser maestro / esa piel con la cual nos vamos revistiendo a través de nuestro
 1045) paso por la universidad / y se configura aun mas al ponerla en juego en un escenario real
 1046) [La escuela]I pero que en esta ocasión / se hacía necesario / el poder despojarnos de ella
 1047) para mirar / la esencia de lo que somos / de eso que ponemos en juego con los niños y
 1048) las niñas / siendo la oportunidad perfecta para vernos con otros ojos y reconocer que
 1049) hacemos realmente en el aula / hoy haciendo una mirada retrospectiva del proceso / y de
 1050) lo que ha sido mi paso por el / puedo decir que a través de las grabaciones / reflexiones y
 1051) retroalimentaciones constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi
 1052) quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas
 1053) alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con
 1054) la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente
 1055) de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que
 1056) quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores / pero eso no ha sido lo único /
 1057) cabe resaltar que este proceso me ha llevado a pensar en impactar a la familia / como
 1058) núcleo central y vital del desarrollo de los niños y las niñas / de esta manera se ha venido
 1059) haciendo una apuesta por trabajar con los padres / donde se quiere que estos tengan una
 1060) mayor conciencia de este proceso / y del papel tan vital que cumplen en el desarrollo de
 1061) la oralidad / la cual le permita a los niños y las niñas relacionarse con el mundo /
 1062) construyendo la referenciación / y estableciendo una comunicación permanente con él
 1063) mismo / por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso
 1064) de formación / siendo la maestría el siguiente paso a dar / en el cual y sin lugar a dudas /
 1065) se abre un gran espacio para seguir indagando alrededor de la Oralidad / y el papel del
 1066) maestro en estos procesos / campo que ha logrado seducirme y apasionarme / pero nada
 1067) de esto hubiese pasado si no hubiéramos tenido la oportunidad de vivenciar un proceso

1068) tan riguroso y enriquecedor como el del mentorazgo / por último y una de las cosas más
1069) importantes / fue **mi crecimiento personal** / ya que a través de todo este proceso han
1070) salido a flote las fortalezas / y cosas por mejorar que tengo / mis angustias y miedos /
1071) conllevando a verme tal cual como soy / comprendiendo cuál ha sido mi constitución
1072) como sujeto / para así ser consciente de las prácticas que realizo o replico muchas veces
1073) / pero que he ido transformándolas de manera constante / así mismo ver en mis
1074) compañeras / a aquellos pares que me permiten crecer / me dan la posibilidad de
1075) confrontarme y entablar a través del dialogo / relaciones cercanas que me dan la
1076) posibilidad de ir / enriqueciendo mi ser y mi quehacer profesional /

Tabla de transcripción ciclo III

<p align="center">Estudio Longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógica de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años</p> <p>Doctoranda: Claudia Marcela Rincón Wilches Directoras de Tesis: Dra. Anna Cross, Dra. Rosa Gil Instrumento de investigación: Transcripción de encuentros semanales de reflexión compartida / M3 Ciclo III Fecha: 11-05-2017, 18-05-2017, 06-06-2017, 13-06-2017</p> <p>La transcripción retoma cuatro audios y los análisis escritos elaborados por M1 / M2 / M3 con el propósito de reflexionar sobre la tercera secuencia didáctica planeada y desarrollada por M3 La transcripción de los audios se elabora con base en los parámetros de Tusón (2015).</p>					
13. Información General:					
Fecha: (dd-mm-aaaa)	11-05-2017, 18-05-2017, 06-06-2017, 13-06-2017	Hora inicio:	2:00 pm	Hora final:	4:00 pm
Instancias o Dependencias reunidas:	Equipo de profesoras de la Escuela Maternal UPN				
Lugar de la reunión:	Oficina de dirección de la Escuela Maternal UPN				

14. Asistentes:	
Nombres	Cargo/Dependencia
M1	Docente investigadora. Coordinadora del equipo de formación continua o mentorazgo con egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional
M2	Docente de la Escuela Maternal de la UPN
M3	Docente de la Escuela Maternal de la UPN

3. Escenario: Descripción

Oficina de dirección de la institución. Mesa circular y 6 sillas. Ventanales a la calle. Un escritorio en forma de L y sobre él un computador, libros, un fax, un teléfono fijo.

Armario donde se guardan los materiales para el trabajo pedagógico con los niños, los equipos de audio y video de la institución. Está decorado con cuadros diseñados por los niños egresados de la Escuela Maternal y fotografías de las maestras en el trabajo pedagógico cotidiano en formato 15x20.

4. Desarrollo de la sesión

Lectura comentada del análisis escrito elaborado por M1 / M2 / M3 sobre la tercera secuencia didáctica planeada y desarrollada por M3.

M3 desarrolla la secuencia didáctica con niños ubicados en el grupo: Caminadores II

788. **M3** / ¡bueno! / la secuencia didáctica \ / [lee el análisis escrito sobre su propia secuencia didáctica] / La
 789. experiencia se caracteriza por tres momentos / el primero de ellos está relacionado con la lectura del
 790. cuento \ / alrededor de los animales / donde se quiere reconocer los saberes que tiene los niños y niñas \ /
 791. El segundo momento / escuchar la canción alrededor:: // [ehhh] I de los animales / se hará la
 792. relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha / y por último // en el
 793. tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de que los niños puedan hacer
 794. una representación corporal alrededor de los mismos / Sin embargo / se denota que en cada
 795. momento propuesto faltó enriquecerlo más a través de la intervención por parte de la maestra del
 796. lenguaje oral / en donde sus apoyos fueron contribuyendo en mayor medida a cuestionar /
 797. problematizar / y con ello contribuir a la construcción significativa alrededor del uso de la palabra /
 798. donde la maestra es en realidad el referente lingüístico de los niños haciendo un uso amplio e
 799. intencionado / en cuanto a las preguntas / las preguntas que se desarrollan / varían entre las
 800. abiertas y cerradas / estas últimas pretenden la búsqueda de información, y reconocer los
 801. conocimientos previos que tienen los niños y las niñas poniendo en juego aquello que han venido
 802. construyendo alrededor de los animales / preguntas que atraviesan toda la experiencia / ya que
 803. están permanentemente dinamizando las interacciones / y construcciones de los niños \ / [ehhhh] /
 804. pero pues se ve:: / sobre todo las cerradas / [ehhh] / ya que pueden puntualizar / en este caso /
 805. las respuestas de los niños / La interacción de la maestra tiene en un primer momento un
 806. lenguaje corporal más tranquilo / donde se vale de sus manos y sus gestos para apoyar lo que
 807. viene diciendo a nivel oral y recreando con ellos la lectura del cuento / tanto los niños están muy
 808. dispuestos y se convocan a la lectura del cuento / donde irán aprendiendo:: / bueno. /

809. reconociendo algunos de los animales / [ehhh] / y pues posicionando su cuerpo en medio la
 810. materialización de aquello que están viendo / rompiendo con el círculo / que en primer momento /
 811. se establece como organización por medio de la cual todos pueden ver / y sobre todo escuchar /
 812. de aquello que se va a abordar en la experiencia / que si bien se / pues / como que se fracturo
 813. dicha estructura / luego posibilito que se diera un espacio de escucha y respeto por la palabra
 814. del otro / entonces / [comenta] ahí la disposición de los niños fue:: intencional / en el sentido:: / de
 815. que todos pudieran / [ehhh] / primero pues observar / y segundo / pues / escucharse unos a otros
 816. [retoma la lectura del análisis] / en un segundo momento / tanto lo corporal de la maestra / como
 817. lo corporal de los niños / cobra un papel relevante / ya que es por medio de este que / pueden
 818. reconocer y apropiarse de las características de los animales / reconociendo una participación
 819. más activa por parte de los niños / los apoyos y estrategias / entonces / se emplean dos
 820. materiales importantes para llevar acabo la experiencia / en primer lugar / se encuentra el cuento /
 821. el cual ha sido modificado para traer a colación algunos animales no tan cercanos para los niños /
 822. sin embargo esto en la puesta en escena no se emplea como un elemento potenciador de la
 823. oralidad / ya que los diálogos que se establecen giran en torno a dar respuestas de carácter repetitivo
 824. / sin embargo el cuento y las imágenes que allí se encuentran / son un elemento
 825. fundamental para los niños y las niñas / ya que es a través de estas hacen una lectura de este
 826. texto / y lo relacionen con su entorno / en segundo lugar / se encuentran los antifaces de animales
 827. con los cuales se busca que les personifiquen / que se personifiquen de alguno de ellos / los
 828. cuales se trabajaron en el cuento y la canción / dando mayor relevancia a la representación
 829. enactiva y a la onomatopeya como formas / [ehhh] / por medio de las cuales se materializa
 830. lo abordado previamente\ / sin embargo tiene sus limitaciones / ya que para los niños de estas
 831. edades les es aun incomodo colocarse algo en el rostro / con lo cual no es tan asertivo:: / pues lo
 832. propuesto\ / les cuesta un poco:: /
 833. M1 si / se sentían como incómodos /
 834. M3 si / no les / algunos por momentos se lo colocaron y ya:: / al segundo ya /
 835. M1 algunos se les rompió /
 836. M3 o los rompían [sonríe] / la vaca / la vaca / [ehhh] / representación icónica / es a través de la
 837. lectura del cuento:: que se puede trabajar la representación icónica / donde la imagen de los
 838. animales es el referente que le permitirá establecer una representación más directa con los
 839. mismos / permitiéndoles construir la referencia de estos / la representación enactiva / invita a los
 840. niños y a las niñas a través de las máscaras a personificarse de un animal// con ello y apoyados
 841. en las canciones / pues puede traer a colación la representación a través de lo corporal\ / y la
 842. representación simbólica / al estar mediado por la experiencia a partir de la palabra se
 843. establece la representación simbólica de forma permanente\ / en cuanto a las funciones del
 844. lenguaje\ / pues se puede establecer que a lo largo de la experiencia se logran identificar dos
 845. funciones del lenguaje / el primero con relación a lo cognitivo donde los niños y las imágenes del
 846. cuento pueden traer a colación lo que han construido alrededor de los mismos / ya sea a través

847. de la palabra / la onomatopeya o la representación corporal / Y la segunda está relacionada con lo
848. comunicativo / que si bien se reconoce que falta mayor jalonamiento por parte de la maestra / le
849. permite a los niños poner en juego lo que han construido a nivel cognitivo / siendo su oralidad lo
850. que le permite comunicarse con el adulto / [ehhh] / pues la oralidad de la maestra / entonces se realiza con
851. variaciones en la voz / con lo cual se quiere hacer énfasis en algo particular / crear sorpresa y con
852. ello crear expectativa alrededor de lo que va a pasar / al igual que el dar un espacio de silencio en
853. algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con
854. ello dar respuesta / en cuanto a la corporalidad / se puede observar que se establece una
855. relación muy cercana con los niños / donde el abrazo y el contacto es algo permanente y
856. necesario con ellos / de allí que sus miradas se conviertan en otro tipo de lenguaje que puede
857. entablar otra comunicación con los niños / el tipo de texto / [comenta] / creo que acá también
858. puse eso / no / [retoma la lectura del análisis escrito] / se hace uso de la canción como un icono
859. auditivo que permite entablar una relación con lo que se viene trabajando alrededor de los
860. animales I donde dicho texto permite ampliar el panorama de aquello que se está abordando y
861. ponerlo en juego a partir de la representación enactiva / se puede decir que la conversación no
862. predomina a nivel oral a lo largo de la experiencia / se podría mencionar que está más
863. relacionada la interacción con dar respuestas a preguntas / ya que de manera paulatina / se van
864. dando respuestas a cada una de ellas / una interacción que consiste en interrogar y resolver el
865. interrogante / limitando con ello poner realmente en juego la oralidad / comprender su uso / y con
866. ello / reconocerse como locutores e interlocutores en el proceso comunicativo // géneros
867. discursivos / pues a través e la pregunta se puede reconocer que el lenguaje se usa para narrar /
868. o describir lo que se observa en las imágenes del cuento / ya que al preguntar por lo que ven /
869. [ehhh] / por aquello que ven al destapar cada una de las ventanas / les permite a los niños hacer /
870. alusión de lo que allí se muestra // en cuanto a los andamiajes/ el préstamo de la palabra de la maestra se
871. enmarca alrededor de la expansión semántica / donde se recoge aquello que enuncian los niños para
872. ampliarlo o ponerlo en un marco organizativo pertinente de enunciación / lo cual le permite ir
873. enriqueciendo la construcción de su oralidad / los materiales / el uso del cuento como elemento
874. fundamental de la experiencia llevada a cabo y así mismo los antifaces o mascarar que ayudaban
875. a materializar lo propuesto alrededor de los animales / y ya terminé / [sonríe] /
876. **M2** La maestra propone tres momentos en su intervención / el primero es la presentación de la caja para
877. conocer el gusto de Josef [el personaje de la historia] / desde ahí / la maestra motiva a los niños / a crear
878. inferencias de lo que creen que hay dentro de ella / a continuación / invita a los niños a leer la historia de
879. Josef / generando expectativa de quienes estarán allí / de esta forma la maestra descubre junto con los
880. niños los animales en la historia y las (inaudible) / de saber de los niños (inaudible) / en un segundo
881. momento la maestra utiliza la canción / la granja de mi tío / para reconocer / los animales de la historia a
882. partir de la onomatopeya / y ampliar el referente de estos animales / y por último / la maestra
883. hace uso de máscaras representativas de cada animal de la canción y de la historia / invitando a
884. los niños a participar en un espacio de juego simbólico / en donde el uso de la máscara y la

- 885.alternancia con la canción / permitiera a los niños\ / ampliar el reconocimiento de estos / de estos
 886.animales:: / desde los movimientos que llegaron a asumir:: / en el espacio y las interacciones que
 887.prefieran poner \ // así la secuencia didáctica propuesta por la maestra / se presenta coherente
 888.con la intención de ampliar la referencia que tienen los niños en relación a los animales de la
 889.historia / a partir de los tres niveles de representación / y jalonar su oralidad en torno a las
 890.intervenciones / que los niños realizaron durante la experiencia // las preguntas que se presentan
 891.por parte de la maestra / son de tipo abierto / preguntas por el qué / quienes / cómo / que buscan
 892.jalonar la construcción de referencia / que tienen los niños sobre los animales de la historia /
 893.rescatando los saberes que tienen / y acercándolos a la elaboración de inferencias\ / además de
 894.preguntas cerradas / que son propuestas por la maestra / por el proceso oral en el que se
 895.encuentran los niños / esas preguntas buscan corroborar alguna información del niño y validarla
 896.frente a los demás\// la interacción de la maestra con los niños / se realiza en gran medida /
 897.desde los gestos / movimientos / y diferentes tonos de voz en el uso / que hace de la palabra\
 898.generando con ellos expectativas / encontrada en cada ventana de la historia / y promoviendo la
 899.escucha / de manera que los niños hicieran progresivamente conciencia de la importancia de
 900.este proceso / así / la maestra utiliza tonos de voz más suaves para convocarlos / además de
 901.hacer contacto con ellos / invitándoles a sentarse\// así / los niños interactúan con la historia /
 902.canción y juego simbólico desde las onomatopeyas / función deíctica y corporalidad / pues se
 903.sienten muy motivados por usar el espacio para representar los animales y bailar al ritmo de la
 904.canción / en el espacio en el cual los niños escucharon la canción / recordando los animales de
 905.la historia / la maestra tiene cierta (inaudible) con los niños interactuando desde la onomatopeya
 906.de los animales / de manera que lograron ampliar el referente del animal de la granja en la
 907.historia con el sonido de este / [se escuchan voces de niños] / en cuanto a los niños la
 908.interacción se fijo / en gran medida\ / en la imagen de la canción proyectada en la computadora /
 909.para este momento se convocaban intentando ver el video / [se escuchan voces / gritos de los
 910.niños en contextos de juego] moviéndose alrededor de la melodía\ / [comenta] / para ellos fue
 911.muy impactante ver el video:: en el computador / entonces / (inaudible) / así mirando a ver si
 912.podían ver algo [sonríe]
 M3 M1 / [sonríen]
 913.M2 [retoma la lectura del análisis] para el último momento / se realizó el juego simbólico con las
 914.máscaras de los animales / la interacción de la maestra fue mucho más cercana y al nivel de los
 915.niños / pues se interesó por invitar a los niños a usar su cuerpo para ampliar la referencia de los
 916.animales a través // de / [ehhh] / la representación enactiva / e icónico auditiva / pues / ya que
 917.acompañó este momento con / nuevamente con la canción / además / la maestra utiliza
 918.permanentemente el préstamo de conciencia en la interacción con los niños / acompañando con
 919.la palabra la ampliación que realiza de las intervenciones del grupo / al tiempo que hace uso de
 920.movimientos en torno a los animales / en cuanto a los niños / es evidente / su interés por moverse
 921.en el espacio / e interactuar desde acciones características de los animales\ / además de centrar

922. su atención en la imagen del computador por momentos // la maestra hace uso de una historia
 923. propuesta / bueno / en cuanto a apoyos / estrategias pedagógicas / y materiales / la maestra
 924. hace uso de una historia propuesta / para generar expectativa de abrir una pequeña ventana para
 925. descubrir los animales que le gustan a Josef \ / así la maestra que se: / la manera en que se
 926. planteo la lectura conjunta con los niños / posibilito / les posibilitó inferir quien estaba detrás de la
 927. ventana / promoviendo la construcción de referencia por parte de los niños \ / rescatando así
 928. saberes que el grupo tenía frente a estos animales \ / además / la forma en que fue abordada la
 929. historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba
 930. a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / para descubrir el animal
 931. así también / pese a la historia / la maestra hace uso del nivel de representación icónico
 932. / pues es la imagen la que potencia la necesidad de construir referencia por parte de los niños / lo
 933. que es acompañado por movimientos y acciones de la maestra / en su interés por ampliar la
 934. participación del grupo \ / así como / además / la maestra utiliza la canción / como texto oral que
 935. permite reconocer los sonidos de cada animal \ / reconociendo el uso de la onomatopeya por parte
 936. de: / de los niños \ / por último / utiliza las mascararas de los animales de la historia como parte de
 937. la representación enactiva de los niños frente a estos referentes \ / motivándolos a jugar en torno a
 938. estos / y asumiendo la máscara como parte de la caracterización del niño en el juego \ / lo que
 939. posibilito la exploración del grupo frente a sus movimientos y acciones / en torno a los animales
 940. que más llamaron su atención // durante la experiencia la maestra potencia la construcción de
 941. referencia en los niños / en relación a los animales que le gustan a Josef / posibilitando
 942. búsquedas orales por parte del grupo en su necesidad por expresar saberes / además / promueve
 943. la creación de inferencias en los niños / pues / antes de conocer la imagen del animal tras la
 944. ventana / apoya esta construcción con sonidos del animal / y algunas / acciones características //
 945. en cuanto a la oralidad / la maestra hace uso de su oralidad en la oportunidad de hacer
 946. conciencia de la importancia de la escucha con los niños \ / asumiendo la palabra como
 947. parte de ella / además de utilizar diferentes tonos de voz para convocar a los niños / retomando la
 948. participación de algunos de ellos en la lectura conjunta del cuento / para de esta manera
 949. promover el reconocimiento de la intervención de los demás y para descubrir cada animal de la
 950. historia \ / así también / la maestra hace uso del préstamo de conciencia durante toda la
 951. experiencia para jalonar la construcción de referencia / en los niños y ampliar sus intervenciones /
 952. a su vez / asume el componente paralingüístico en el uso de diferentes tonos de voz en la
 953. lectura de la historia / así como movimientos y acciones y relaciona los animales / que promueve
 954. la interacción con el grupo en los diferentes momentos de la experiencia \ p / además de ello /
 955. la maestra hace uso del absurdo / para poner en conflicto a los niños y potenciar elaboraciones
 956. orales desde las búsquedas que realiza / así / cuando la maestra descubre la vaca dice / este
 957. animal hace / guau guau / refiriéndose al perro / les pregunta los niños / ¿si? I los niños quedan
 958. en silencio viendo la imagen / por lo que la maestra interviene diciendo / ¡no! / ¡este animal no
 959. hace así ¡ / a lo que inmediatamente Adrián responde / muuu / muuu / allí fue evidente el

960.jalonamiento de la maestra / desde un texto oral como el absurdo / movilizando el pensamiento de
 961.los niños / en la necesidad de aclarar este tipo de enunciados\ / agregado a lo anterior /
 962.la oralidad de la maestra fue utilizada en una situación de conflicto donde una niña / muerde a otra /
 963.por lo que la maestra hace uso del préstamo de conciencia para construir el principio de alteridad\
 964./ en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él // en relación a los usos orales de los niños
 965./ es posible evidenciar en Daniel / que se ve muy motivado a participar / desde la historia / y lo
 966.que escucha en la canción / haciendo búsquedas de su oralidad / del balbuceo / y señalamiento
 967.constante de referentes que le signifiquen y le permitan expresar / [se escuchan voces de niños]
 968./ también los niños hacen uso de la onomatopeya en gran medida / en su necesidad por
 969.comunicar y construir el referente / en este caso de los animales de la granja / ellos predominan
 970.en las intervenciones del grupo a lo largo de toda la experiencia\ / además de ello / los niños de
 971.caminadores 2 / muestran una necesidad por expresar desde su cuerpo / la acción / y gestos / por
 972.lo que el préstamo de conciencia de la maestra esta presente todo el tiempo\ p / [ehhh] /
 973.(inaudible) / un ejemplo es / cuando Adrián reconoce a la vaca por medio del sonido [muu] / y la
 974.maestra pregunta / ¿Quién es este animal? / Adrián utiliza nuevamente la onomatopeya para
 975.hacer relación con un elemento del salón / al parecer otra vaca similar\ / [comenta] /
 976.ahí me pareció muy potente como aprovechaste la intervención de Adrián / en torno a un referente
 977.parecido\ / que él asocio con ese:: / que estabas presentando en la experiencia / y prestaste la palabra
 978.para:: / que él confirmara que:: / ese era el animal\ // bueno / en los textos orales / [retoma
 979.la lectura del análisis escrito] el texto oral predominante en la experiencia fue la canción / utilizada
 980.en la oportunidad de construir la referencia por parte de los niños / desde allí la maestra promovió
 981.búsquedas orales de los niños en relación a los tres niveles de representación\ / suscitando / a su
 982.vez / un espacio de juego simbólico\ / la canción / a su vez / fue utilizada por la maestra con la
 983.intención de convocar al grupo / [se escuchan voces de niños gritando y jugando] / y potenciar
 984.inferencias de lo que hay en la caja p / la maestra promueve la construcción de referencia de los
 985.niños / además de acercarlos a procesos de inferencias en la necesidad por descubrir cada
 986.animal / además / acerca a los niños a procesos de explicación / y de la situación de conflicto que
 987.se presento con un mordisco / por parte de una de las niñas / promoviendo preguntas por el por
 988.qué / para hacer conciencia del cuidado por los otros\ / [mmmm] / en torno a los:: andamiajes
 989.la maestra hace uso el préstamo de conciencia durante toda la experiencia / para
 990.jalonar y ampliar la construcción de referencia en los niños alrededor de los animales\
 991.un ejemplo es / cuando la maestra saca la máscara de pollo y se la pone / y se la pone / preguntando
 992.a los niños / ¿Y ahora qué es la profe? / a lo que Felipe responde moviendo sus brazos como alas
 993.de pollo / la maestra responde / ¡sí señor! / lo que dice Felipe / la profe ahora es un pollito / dice
 994.[piopiopio] / [sonríen] / otro ejemplo es cuando la maestra culmina preguntando / qué animal le
 995.gusto a cada niño / los niños responden con sonidos o señalando la máscara del animal / con lo
 996.que Adrián dice / [mumumu] / [se escuchan niños gritando / jugando] / la maestra dice / ¿A ti te
 997.gusto la vaca? / ¿la vaca que hace / [muuu] ? / organizando y ampliando las intervenciones de los niños\ //

998. el préstamo de conciencia de la maestra es utilizado en una situación:: de conflicto /

999. donde una niña muerde a otra / de esta manera la maestra pregunta / ¿Por qué la mordiste Abril?

1000. / ya hablamos que para eso no son los dientes / negando con su dedo / [ayayahí] / mira / ¡la

1001. lastimaste! / ¿para que son los dientes? / rescatando el gesto de un niño / ¡para comer! / haciendo

1002. sonidos con su boca / [mmmm] / y haciendo claridad de la acción / ¡para comer y no para lastimar

1003. a los amigos! \ / mirando a Abril / en momentos posteriores la niña sigue llorando:: / la maestra le

1004. dice / ya:: / cálmate / ¡yo se que te dolió! / hay que decirle a la amiga que / ¡no! / negando con su

1005. dedo y mirando a Abril / ahí la maestra usa el préstamo de conciencia para construir el principio

1006. de alteridad en la oportunidad de reconocer al otro // y cuidar de él // [ehhh] / en las estrategias

1007. pedagógicas\ / la maestra propone un espacio de juego simbólico que permite evidenciar los

1008. saberes construidos alrededor de la experiencia\ / siendo un andamiaje en el acompañamiento

1009. que hace / que hace en torno a las búsquedas orales que / [ehhh] / construyen los niños / que

1010. hacen los niños en la construcción de la referencia / así / fue evidente que en este momento los

1011. niños lograron asumir libertad en sus interacciones / y hacer búsquedas en torno a movimientos y

1012. acciones que permitieran acompañar algunas palabras y sonidos de los animales de la granja /

1013. siendo la maestra mediadora desde el préstamo de conciencia / en cada intervención de los niños

1014. en el espacio\ // [se escuchan voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete

1015. redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha /

1016. [comenta] / me pareció muy bonito p / [retoma la lectura del análisis escrito] / la canción es

1017. utilizada para convocar y generar expectativa\ / materiales / la historia que propuso / [ehhh] / se

1018. propuso / se propuso la historia de los animales de la granja desde imágenes y ventanas / para

1019. descubrirlos / promoviendo inferencias desde los saberes de los niños / además de utilizar las

1020. imágenes como parte de la construcción de referencia en ellos\ / el audio de la canción / la granja

1021. de mi tío / para incorporar la onomatopeya como parte de la construcción de referencia\ / y las

1022. máscaras de animales de la granja / con la intención de ampliar las referencias de niños en la

1023. participación del juego simbólico / en torno a los animales de la granja\ / y eso es todo /

1024. **M1 bueno / muy bien / bueno / escucho y ya aparecen muchos elementos ahí que:: / ya aparecen**

1025. **ahí contemplados / entonces voy a ampliar con otros elementos que visualice/ / [ehhh] / y que /**

1026. **para no volver a repetir por cuestiones de tiempo / bien / entonces:: / [ehhh] / los análisis los hago**

1027. **partiendo primero de los propósito para mirar en que medida se da cuenta de los propósitos de**

1028. **la planeación\ / entonces el primero era:: / contribuir a la ampliación de la referencia / [comenta]**

1029. **y yo lo subrayo o lo resalto / [retoma la lectura del análisis escrito] / que tienen los niños y las**

1030. **niñas / en relación a los animales por medio de los tres sistemas de representación\ / entonces**

1031. **frente a esto:: mi análisis / bueno\ / el propósito como tal debería ser otro/ pero lo que se logra**

1032. **se hace de forma consciente y articulada / [se escuchan voces de niños jugando] / con la**

1033. **observación de las laminas que inicialmente están cubiertas para que los niños identifiquen**

1034. **el animal \ / además se lee lo que sobre él aparece en las mismas laminas / vaca / perro / pato /**

1035. **cerdo / oveja / ampliando de esta manera la referencia / y cerrando el formato de presentación**

1036. con las onomatopeyas\ / no obstante considero que aun para muchos niños / no hay referentes
 1037. de algunos animales\ / y se corrobora cuando la maestra menciona las onomatopeyas que los identifican
 1038. / y que al parecer / tampoco las conocen\ / así mismo / cuando la maestra usa la recapitulación
 1039. de imágenes y los niños aun no mencionan sus nombres / y solo algunos dan cuenta de ellos a través
 1040. de la misma onomatopeya \ / en conclusión:: / y por eso resalte ese punto / ese aspecto:: del propósito\
 1041. / más que la **ampliación** de la referencia / es la construcción misma del referente / muchos aún no
 1042. tenían esos referentes\ / por eso también su interacción como silenciosa / ellos // se centraron en
 1043. observarte / en escucharte / porque:: / cuando ellos tienen algo por decir no los callan / ellos
 1044. ahí mismo quieren interpelar y participar /
 1045. M2M3 [sonríen]
 1046. M1 pero en este caso / estaban / como:: / anonadados de ver todos esos elementos como que no
 1047. Conocían\ / [ehhh] / segundo:: / aportar a la construcción de la escucha como elemento
 1048. importante de la oralidad / se aborda con la disposición de los niños en el tapete / las
 1049. orientaciones en ubicarse y dejar ver a los compañeros / pero realmente este grupo no evidencia
 1050. una necesidad del trabajo sobre el principio de alteridad / a no ser que sea por los
 1051. comportamientos / digamos como de conflicto que se presentaron como el mordisco /
 1052. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
 1053. M2M3 [sonríen] (comentarios inaudibles)
 1054. M1 allí se vio como esa necesidad urgente / pero digamos que en esa interacción cotidiana no se
 1055. ve que se requiera / como que:: / exista por parte de ellos:: / un jalonamiento / un llamado hacia el
 1056. maestro para que haga esa:: configuración frente a lo:: / a la autoridad\ / en general / todo el
 1057. grupo estuvo muy pendiente de lo que la maestra mostraba y explicaba /
 1058. M2 M3 [comentan] (inaudible)
 1059. M1 de oír lo que se presentó musicalmente / que eso fue algo que les motivo\ / algunos bailaron
 1060. Además\ / pero en tanto no hablan\ / que fue lo que caracterizo a este grupo / [se escuchan voces
 1061. de los niños jugando a los animales]
 1062. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
 1063. M1 se centran en escuchar y mirar\ / no hay un jalonamiento por ello en la toma de turnos / en
 1064. reconocer lo que el compañero dice o hace\ / es mucho más evidente en este grupo de niños el
 1065. predominio de la acción:: / que del habla\ / sentí eso / no se\ / ¿tu como::? /
 1066. M3 si:: / si / son muy / chiquitos// (inaudible) /
 1067. *M1 pero eso es muy potente para nuestra investigación\ / porque nos permite un contraste / por*
 1068. *ejemplo / entre el grupo que tiene M2 / que también son chiquitos// y el tuyo \ / porque si se ve*
 1069. *una diferencia grande / [voces de los niños jugando a los leones] / en la interacción de los niños /*
 1070. *y / y:: / y por ejemplo tu / si tienes que hacer mucho más préstamo de conciencia*
 1071. *permanentemente // todo el tiempo / porque ellos no:: / siguen / es aún más fuerte esa interacción*
 1072. *contigo\ / [voces de los niños jugando a los leones]*
 1073. M3 [mmmm] confirmando lo dicho

1074. M1 que con el otro\ / bueno\ / el otro propósito era / jalonar la oralidad de los niños y las niñas
 1075. de un año y medio a través del préstamo de conciencia\ / si bien la voz de la maestra es la que
 1076. predomina en la interacción\ / a través de ella los niños construyeron referentes de la / de
 1077. algunos animales y algunas pautas de interacción para no lastimarse\ / y poder convivir\ / hay un
 1078. niño que oraliza: / pero / lamentablemente / no se entiende lo que dice / que es: //
 1079. M2M3 / =...Ean...= /
 1080. M1 [ehhhh] / se comunican con la mirada\ / esa comunicación es la más acentuada en la
 1081. interacción\ / eso fue lo que en esta oportunidad como visualice / [retoma la lectura del análisis
 1082. escrito] / con respecto a los propósitos considero que falta uno de orden cognitivo\ / y que la
 1083. propuesta pedagógica está referida a promover más la recepción / es decir / mostrar las
 1084. imágenes / oír la canción / sólo al final se promueve que los niños den cuenta del saber previo al
 1085. abordar juegos de movimiento imitando al animal\ // [comentario] o sea / sentí que estaba más /
 1086. como: / asumo / que: / esa configuración la hiciste por estas mismas características del grupo\ /
 1087. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
 1088. M1 [retoma el análisis escrito] / la planeación presenta cohesión entre sus momentos\ / corresponde
 1089. con lo planeado / pero situaciones como el mordisco por ejemplo\ / no son abordadas\ / y esa si
 1090. es mi hipótesis\ / tal vez por temor / a romper con lo planeado?\ /
 1091. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
 1092. M1 y esa si es mi / hipótesis / y yo / escribo acá / a manera de hipótesis por corroborar con M3 /
 1093. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
 1094. M1 se asume que frente a esta situación la maestra al parecer por conocimiento de las formas de
 1095. responder de la niña / reacciona frente a ella dando un límite / [comenta] / ¿si? / entonces yo
 1096. pongo ahí que eso: / es importante conversarlo contigo /
 1097. M3 [mmmm] confirmando
 1098. M1 porque eso es un presupuesto que yo hice de lo que observé ahí: \ / porque tu pusiste el límite /
 1099. pero / punto / se acabo\ / ya pare / y ella siguió llorando: / y siguió llorando: / un buen rato\ / y yo
 1100. decía / ¿M3? / ¿qué pasó? / [sonrien]
 1101. M2M3 = ...[sonrien] ... =
 1102. M1 ¿por qué? / ¿por qué? No la mira: / por qué no le hablas ahí / qué paso? / ¡no! / tu seguiste en
 1103. la actividad /
 1104. M3 siii /
 1105. M1 entonces yo dije / ¿será qué?: / seguramente hay algo que nosotras no sabemos de esa niña?\ /
 1106. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
 1107. M1 porque: / antes la vi: / cuando empezó la sesión / que tu le dijiste ¡siéntate acá! / y se expreso
 1108. con una pataleta // ¿no? le preguntaste / y se paro y dijo que ella no quería ahí / que ella quería
 1109. al otro lado\ / y fue y se sentó al otro lado\ / y tu le dijiste ¡listo! / bueno / siéntate ahí / intentas: /
 1110. como: / un poco hacer fisura / y decirle con tu lenguaje no verbal / ¡no! ya te puse atención /
 1111. ya te converse / ahora te calmas / tienes mi atención\ /

1112. M3 [mmmm] confirmando lo dicho
1113. M1 ¿Dime tu? / [sonríe] /
1114. M3 siii / tal cual / profe /
1115. M1 M2 [sonrien] /
1116. M3 ha sido un proceso bastante complejo con Hana / porque este es el punto que todavía llora //
1117. M1 [ahhh] / o sea / usa el llanto para comunicarse /
1118. M3 exacto\ / entonces ella se desborda:: y puede durar:: / toda la sesión / y llora y llora / por más
1119. que yo la contenga / que yo le hable // ;no! / entonces / mi opción a veces es / es / como / bueno ya/
1120. ya te atendí // ¡cálmate! / porque no / ella no tolera que nadie se le acerque / que nadie la toque /
1121. que nadie le hable / o sea:: /
1122. M1 / y entonces por eso a esta compañera le dio un mordisco /
1123. M2 M3 / siii /
1124. M3 si otra niña le dio un mordisco / es difícil que llegue a la calma por si misma\ / porque
1125. no lo ha logrado / o sea / hay días en que bien:: / pero hay momento en que:: I pero hay momentos
1126. en que se desborda y nada la para / nada la para / no / no hay un proceso de contención tampoco
1127. de sí misma / pues también en / en la familia ahí::/
1128. M1 y los papas / ¿Ya has hablado con ellos? /
1129. M3 si / ya tuvimos una / una sesión con la mamá / y pues ella si manifiesta que /
1130. tiene muchos temores / además porque esta solita/ / porque el papá de Hanna pues
1131. esta en la costa / porque es militar / y está allá / entonces acá el rol de mamá lo hace la abuela / y la ha
1132. reprimido tanto / que:: ella / entonces la mamá esta muy:: / como consternada en eso /
1133. M2 Yo tengo un niño que lloraba:: muchísimo\ / lo mismo / vivía con la abuelita de Tomas /
1134. y ella es quien se hace cargo más tiempo de Tomas / y cuando la mamá del niño quiere decirle
1135. algo / la abuelita le dice / pero es que esta en mi casa / esta comiendo en mi casa / esta aquí /
1136. (inaudible) / por qué me quita autoridad si yo soy casi quien los esta manteniendo /
1137. pobrecita esa mamá / entonces ella tampoco / sabe qué tanto puede empoderarse /
1138. M3 [mmmm] confirmando lo dicho/ entonces ha sido:: difícil / digamos su muñeca la pepa /
1139. ha sido:: / como:: / yo he estado como intermitente / la necesita / pero eso también genera /
1140. la discordia con todos los otros niños/ (inaudible)
1141. M1 el objeto transaccional / si /
1142. M3 si (inaudible)
1143. M1 ok. / bueno / entonces:: / bueno / entonces yo digo ahí / [retoma la lectura del análisis escrito]
1144. que hay dos reacciones tuyas que llaman mi atención\ / una / la contención del llanto de Hanna //
1145. que ya explicaste / y la otra / la interacción con E / con Ean // ¿Qué:: / ¿Que ocurre ahí con Ean?
1146. / porque ahí también/ / no le das mucho tiempo\ / no conversas con él/ / ¡él conversa contigo! /
1147. M3 siii / [sonríe] /
1148. M1 ¡pero tu con él no! / ¿Qué pasó ahí:: con Ean? /
1149. M3 [sonríe] yo creo que:: / él me intimidó / [sonríe] / porque no sabía como contener su

1150. diálogo / porque yo creo que él me intimidó / porque bueno / yo le escucho / y:: / y / he tomado la
 1151. opción de:: / en la bienvenida preguntarles:: / que me cuenten cosas así yo no les entienda\ / pero
 1152. en ese momento me cogió como tan desprevenida\ / [sonríe] / que yo no sabía que hacer / [ríe]
 1153. pero:: / ¿como lo contengo? / ¿Cómo yo hago ese proceso de? /
 1154. M1 pero:: / en un momento lo hiciste muy bien:: / pero / [ehhh] / si y no / porque hasta / la
 1155. manera:: / hiciste una afirmación / como:: / [ahhh]:: / y todo eso dice eso? /
 1156. M3 [ríe] [se escuchan voces de niños]
 1157. M1 ¿si? / o sea / le dijiste / si bien / pero también le dijiste con tu comunicación no verbal :: / eso necesita
 1158. ser más claro /
 1159. M3 mmmm] confirmando lo dicho /
 1160. M1 / pero:: / bueno / pero quería saber que era lo que pasaba ahí / más allá de lo que deja ver el video /
 1161. M3 si / fue más:: / como / por temor / de no saber como:: / contenerlo /
 1162. M1 porque ese niño / [ahhh] / te ayuda a potenciar a los otros /
 1163. M2 sii / ¡más lindo! /
 1164. M3 [sonríe] él conversa / él te mira / y él quiere / y él ¡ahy! / se espera /
 1165. M2 / él se espera a que tu hables / para después él hablarte /
 1166. M1/ lo hace continuamente /
 1167. M3 yo decía / bueno / él esta hablando / y yo / ¿si? / ¿bien? / [ahhh] / bueno / ¿si? / entonces / que más
 1168. hago? / No le entiendo / pero no quiero decirle que no entiendo /
 1169. M1 /En esos casos / ¿qué hacer? / [mmm]
 1170. M2 / Yo no se sí:: / no es también el temor a:: / como\ / los demás:: / reaccionan frente a la
 1171. conversación con Ean\ / que puede también que se dispersen:: / o que ellos quieran ya continuar
 1172. con la historia:: / entonces / siento que también es la tensión:: / de:: / poder :: / mantener el grupo ::
 1173. / pero al tiempo reconocerle a él en su individualidad / completa / es completa / si porque también
 1174. los otros no tienen esa particularidad:: de Ean /
 1175. M1 [aja] reafirmando lo que se ha dicho /
 1176. M2 / entonces también uno de maestra dice / ¿continuo? / o sigo aquí:: / porque los otros se me
 1177. van a ir:: / o los otros tienen otros intereses de continuar con la historia:: / creo que todo eso a
 1178. uno se le pasa por la cabeza /
 1179. M1 siii /
 1180. M2 entonces habría que ser / hacer más conciencia de eso\ /
 1181. M1 siii /
 1182. M2 de poder jalonarlo también a él / y en esa medida eso (inaudible) / de pronto hacer algo:: /
 1183. espérame / despacio:: / ¡no se! / es que tal vez ¿habla muy rápido? /
 1184. M3 sii / [ríe]
 1185. M1 no se:: / es que:: / no / tienes que volvérmelo a decir porque no te estoy entendiendo / o sea
 1186. que él sepa / porque es que él cree que tu le estas entendiendo todo / [sonríe]
 1187. M3 [ahhh] [rien]

1188. M2 pero / tu no le estas entendiendo / [sonríe] I
 1189. M2/M1/M3 [ríen] ahy / siiii /
 1190. M1 ¡no, ninguna! / ¡uno no entendía! / a uno:: / lo que a uno lo anima es su intencionalidad tan clara / si /
 1191. M2M3 / siiii /
 1192. M1 entonces / hay que seguirlo animando / pero también hay que decirle / espérate / porque es
 1193. que no te estoy entendiendo /
 1194. M3 [aja] reafirmando lo que se ha dicho /
 1195. M2 toca hacerlo / igual que con:: / con Hanna decirle:: / no:: / si estas / y hacerle explícito / estas
 1196. usando el llanto:: / para:: / manifestarte\ / y esa expresión no siempre es la mejor para que nos
 1197. comuniquemos / tienes que usar las palabras como lo hacemos todos / o sino así:: / pues ¡mira! /
 1198. generas que ya / será difícil poner más atención cada vez que llores / si quieres mi atención / ¡se
 1199. clara! / se explicita /
 1200. M3 / siiii /
 1201. M1 se clara con la niña y verás\ / también pídele a la mamá que lo haga:: // ojala puedas hablar con la
 1202. Abuela I / y que ojala:: las tres:: / ellas dos y tu / puedan I / seguro que Hanna va:: /
 1203. también la van a ayudar / y lo mismo con el niño\ / con Ean / dile a los papas:: eso / igual /
 1204. M3 porque es que Deisy::\ / él es el hijo de la profe Deisy\ / de la profe de bebés:: // ¡y ella
 1205. si le entiende todo! I /
 1206. M2 =...[sonríe] ... =
 1207. M3 =...o sea / yo la he... = / escuchado en sus diálogos ... = /
 1208. M1 / =...¿si?... = / si le entiende todo /
 1209. M3 =...si ella le entiende todo [sonríe] ... =
 1210. M2 =...[sonríe] ... = /
 1211. M1 es posible que precisamente no le exija hablar con mayor claridad / porque / le esta
 1212. entendiendo / desde su forma de articular y no es:: / ¿ves? /
 1213. M2 es mejor que lo converses con ella /
 1214. M3 [ahhh] / bueno /
 1215. M1 si:: / tienes que conversarlo / eso es como cuando:: / usan todo el tiempo la deíctica no /
 1216. que todo le alcanzan y entonces no le piden oralizar / y todo le entienden y lo dejan en ese nivel //
 1217. M2 [aja] reafirmando lo que se dice /
 1218. M3 exacto / si /
 1219. M1 / y parte de reconocer toda la potencia que tiene el niño al comunicarse si / y / y / y de
 1220. demostrar como / yo quiero contenerlo más / pero si no le entiendo / no quiero ser deshonesto con
 1221. el niño / yo no quiero decirle que le entiendo / cuando no lo entiendo /
 1222. M3 mmmm] confirmando lo dicho / (comentario inaudible) / habla así / y ella / si / [ahh] /
 1223. ¿que quieres el agua? / [ahh] / bueno / entonces ya te la alcanzo /
 1224. M1 si / bueno / [ríe] / por eso me llamo tanto la atención / bueno / me apuro porque ya se nos
 1225. acabo el tiempo / [retoma la lectura del análisis escrito] de forma puntual\ / con respecto a las

1226. categorías preestablecidas\ / es una secuencia didáctica coherente / que evidencia en la practica
 1227. lo que se planeo / y promueve la construcción de la referencia desde el primer momento / con un
 1228. trabajo desde la narración / apoyado con la representación icónica de las imágenes de los
 1229. animales / la representación icónica auditiva de las onomatopeyas / y el movimiento que se invita
 1230. a realizar para imitarlos / y:: / sus gestos / y para imitar sus gestos característicos / pero:: / a pesar
 1231. de esta coherencia ocurre algo que no es muy fácil de comprender / seguramente por la falta de
 1232. contexto / dime ahora tu /
 1233. M2M3M/ [ríen]
 1234. M1 te doy las preguntas / los niños no te siguen en ese tercer momento de la secuencia\ / o sea / **tu** haces la
 1235. invitación / tu la promueves / pero yo no siento que te sigan / o será que yo:: / no:: / estoy::
 1236. falseada ahí\ / como sentí que no:: / eso no:: les / llamo tanto la atención / no los impacto tanto / y
 1237. eres tu quien / básicamente\ / lo:: desarrolla / ¿si? / como / sin el acompañamiento de ellos / como
 1238. con el colegaje ahí con ellos\ / entonces esto me lleva a un / un cuestionamiento / y es ¿por qué
 1239. ocurrió esto? / ¿ a ellos no les gustaría jugar moverse? / como desarrollarlo / ¿qué pasó ahí? /
 1240. M3 pues yo cuando vi el video / lo volví a ver / yo siento que el computador / fue un gran
 1241. distractor con ellos /
 1242. M1 [aja] confirmando lo que se ha dicho
 1243. M3 porque no:: / porque digamos que si hemos jugado\ / a eso / y :: se /
 1244. M1 se involucran / porque es que a los niños les encanta moverse / y más si hay máscaras / y eso
 1245. les encanta / si /
 1246. M3 =...y se involucran...= / pero siento que el computador ahí si / no / siento que de pronto fue
 1247. por eso / porque Adriano y Felipe ellos estaban era:: / ahí concentrados / y escuchando sobre
 1248. todo la canción / como que estaban ahí / en ese momento /
 1249. M1 ¡ya!
 1250. M3 y pasar ya a la representación / del cuerpo / no fue tan sencillo /
 1251. M2 también la imagen / que ni siquiera fue la canción\ / sino que fue la imagen proyectada en el
 1252. computador /
 1253. M3 ¡eso! /
 1254. M2 o sea que la interacción del niño / era:: / todo el tiempo:: / casi / que en / la acción se perdía /
 1255. por ellos estar:: /
 1256. M2 pendientes de lo que mostraba la canción / entonces cuando veían algún referente ellos [ahhy]
 1257. se emocionaban / y señalaban / porque para ellos fue más potente / ver la imagen / en el video / /
 1258. M1 [mmm] reafirmando lo dicho /
 1259. M2 yo:: / pensaría / que tal vez / no mostrarles la imagen en el video / / sino / (inaudible) / para
 1260. que la acción se concentrase en ellos mismos /
 1261. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho
 1262. M2 yo también anote eso / que ellos estaban encantados en el video /
 1263. **M1 [retoma la lectura del análisis escrito] / en cuanto a la estructura interna de la secuencia didáctica**

1264. / se evidencian cuatro formatos a través de canciones\ / porque / son formatos porque / [ehhh] / y
 1265. deduzco que / son los que siempre empleas / parece / ¿no? / con ellos se busca insertar / y dar inicio /
 1266. o cambiar las actividades I / entonces el / [ehhh] / en circulo en circulo nos vamos a sentar / para
 1267. poder cantar / (inaudible) / y contar el cuento\ / la otra era / que será que será / lo que tiene por acá /
 1268. que será / qué será / vamos a mirar / y el / el otro es / talan / talan / para abrir el libro y leer:: /
 1269. entonces el soplo / y el cuarto / colorín colorado / este cuento se ha terminado\ / o sea / siempre::
 1270. uno utilizará esto / entonces son formatos siempre presentes / fueron los formatos que identifiqué /
 1271. y pues / a través de texto cantado / las preguntas / para mi / son predominantemente de carácter
 1272. cerrado I / ¿Quienes aparecen ahí? / ¿Quieren conocerlos? / ¿Quién es? / ¿Para qué son:: los
 1273. dientes? / Quien es ese amigo? / ¿Cómo hacen los gatos? / ¿Cuál será el animal que hace miau? /
 1274. ¿Cómo hacen las vacas? / ¿Qué animal te gusto? / Qué hacen? / bueno / etcétera / con ellas buscas
 1275. regular / nominar / identificar características para la construcción del referente / y eso lo subrayo
 1276. por lo del propósito que / que tenias\ / y esto se acompaña con representación enactiva e icónica a
 1277. través de onomatopeyas con la intencionalidad de ir reconstruyendo los referentes / es importante
 1278. reconocer que prevalecen las preguntas cerradas por la intencionalidad misma de la situación / pues los
 1279. niños no tienen el referente y se busca la construcción de estos I / aquí las preguntas del por qué y
 1280. para qué no tienen mayor lugar\ / pero podrían hacer parte del préstamo de conciencia I a través de tu voz\
 1281. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho
 1282. **M1** pienso p / en cuanto a la interacción es de carácter bidireccional / a pesar de ser / tu quien mas
 1283. haga uso de la oralidad / esto debido a que los niños en este momento inician su uso / aún
 1284. predomina en ellos el control y apropiación de las situaciones\ / por medio de la acción\ / este tipo
 1285. de interacción es evidente por la forma como te ubicas / frente a los niños\ / de rodillas:: / en
 1286. postura baja en el espacio / lo cual permite hacer contacto directo y ser cercana\ / por la misma
 1287. organización de los niños en el tapete / por otra parte / a nivel de la relación lenguaje
 1288. pensamiento / se hace uso de los tres niveles de representación de manera integrada / articulada
 1289. / y te apoyas en reconocer las representaciones de los niños y favorecer / **otras** / a partir de
 1290. íconos visuales / como las imágenes / las mascararas / y las representaciones auditivas como la
 1291. onomatopeya y la canción / los niños por su parte / están participes con sus miradas / y
 1292. respuestas orales / a partir de las onomatopeyas\ / no se visibiliza pérdida de atención y
 1293. concentración de manera que esto genere conflicto / solo en los momentos de conflictuación por
 1294. los comportamientos agresivos que vimos / la interacción es uno a uno con la maestra
 1295. fundamentalmente / entre ellos poco interactúan /
 1296. **M3** [mmmm] / reafirmando lo dicho
 1297. **M1** es éste el único punto a revisar en las siguientes secuencias para promover más la perspectiva
 1298. interaccionista en ese sentido\
 1299. **M3** [mmmm] / reafirmando lo dicho
 1300. **M1** / sería mi sugerencia // en conclusión / la interacción promueve la oralidad y la escucha\ / por
 1301. otra parte / al ser la maestra quien más oraliza / contribuye a la estructura narrativa / que da

1302. cuenta de procesos lógicos:: / de temporalidad:: / o sea / [comenta] / yo ahí no analice:: / la
 1303. estructura de los niños sino más tu estructura narrativa /
1304. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho
1305. M1 [vuelve a retomar la lectura del análisis escrito] / de temporalidad / intencionalidades / de
 1306. nuevos referentes I o ampliando o identificando los ya conocidos\ I con respecto a como se
 1307. promueve el desarrollo del pensamiento\ / prima la representación de orden icónico / [ehhhh] /
 1308. pues de ambas formas / visual y auditivo / luego si la enactiva / obviamente atravesada todo el
 1309. tiempo por la palabra / que:: / es toda la representación en la lectura del cuento\ / cognitivamente
 1310. las relación lenguaje pensamiento se logra cuando M3 propicias el uso de la lengua para
 1311. promover la imaginación / al ponerte en el lugar del otro / en la reflexión / sobre la situación del
 1312. mordisco / todos están atentos a lo que tu / [ehhh] analizas frente a esa situación / miraban como
 1313. resolvías la situación I entonces tu referencia ahí / frente a la construcción subjetividad era muy potente /
- 1314. a nivel discursivo se aborda la descripción de los animales y la canción / finalmente en cuento a**
1315. las funciones prevalece la estética y la cognitiva promoviendo los juegos con las máscaras y el cuerpo /
1316. a nivel pedagógico fue muy asertivo la lectura compartida y en voz alta del cuento con los niños /
 1317. involucrándolos con la misma / porque tu ahí estabas como haciéndolos parte / en relación con las
 1318. categorías emergentes / el préstamo de conciencia a través de tu palabra/lo usas/ para desequilibrar a través
 1319. del error constructivo / cuando por ejemplo / en la intención por caracterizar uno de los animales / se da
 1320. cuenta de la onomatopeya de otro animal / pero:: // resulta que los niños / no comprenden en que estaba el
 1321. punto del juego\ /
1322. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho
1323. M1 [ahhh] al parecer fue muy abstracto/ / pero:: / la idea es muy buena / o sea / jalona / el proceso
 1324. / terminas dando / porque / y es tan así / que tu terminas dando la respuesta al ver que ninguno
 1325. de ellos dice [ahhh] /
1326. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho
1327. M1 entonces tu eres / quien dice / ¡es que no era eso! I [ríe]
1328. M2M3M1/ [rien]
1329. M1 igualmente al promover la confrontación de los significados// me gustan los marranos cuando
 1330. se bañan en el lodo / ellos no usan el agua y el jabón como nosotros\ /
1331. M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho acompañado de [sonrisa] /
1332. M1 o sea / haces esas comparaciones con ellos mismos I / y para un niño:: de ese / en esa
 1333. construcción I / eso es muy muy muy clave / igualmente el préstamo de conciencia:: / se hace
 1334. para acentuar intencionalidades comunicativas apoyadas en el gesto / el rostro / las manos / y
 1335. usando los niveles de representación / y eso si era muy potente / en tu trabajo de préstamo de
 1336. conciencia / también usas la oralidad para regular en esta edad / que es un uso muy acentuado /
 1337. y desgasta emocionalmente al maestro / por la necesidad permanente de dar cuenta del límite y
 1338. explicarlo todo al niño / ¿no? / eso es [ahhh] / muy:: / muy fuerte / ¡ya! / eso fue como mi aporte
 1339. M3 muchas gracias / [sonríe] / gracias /

Junio 6 de 2017 / Aprendizajes / Balance Ciclo III

1340. *M3 entonces / la reflexión del tercer momento / entonces / bueno / empiezo a leer / [retoma el análisis*
 1341. *escrito que trae para socializar al grupo] El camino emprendido a lo largo del proceso de mentorazgo ha*
 1342. *permitido que se reelaboren las concepciones que se han tenido alrededor del maestro que trabaja con la*
 1343. *infancia temprana / la oralidad / y la primera infancia / campos que al ser reflexionados se empiezan a*
 1344. *asumir desde una perspectiva diferente / redundando ello en la práctica propia / teniendo la oportunidad de*
 1345. *transformarla de manera permanente / constituyéndola como una acción consciente e intencionada / el*
 1346. *mentorazgo en esta medida / se ha establecido como espacio de posibilidad que tienen las maestras para*
 1347. *entablar una conversación alrededor de su quehacer pedagógico / en relación al campo de la oralidad /*
 1348. *poniendo en juego sus sentires / construcciones a nivel conceptual y práctico / a partir de las cuales / se*
 1349. *constituye su acción pedagógica de manera cotidiana / en este sentido / debemos empezar por resaltar*
 1350. *que la mirada alrededor de la oralidad ha cambiado / ya que se han ampliado aquellos conocimientos*
 1351. *incipientes que se tenían al inicio del proceso / se allí / que ya no se asuma solo como el acto de hablar por*
 1352. *si solo / sino por el contrario / se reconoce como un sistema integrado / en el cual convergen canales como*
 1353. *el paralingüístico / el no lingüístico y proxémico / características que enmarcan la forma de*
 1354. *comunicación de los niños y las niñas menores de dos años / de allí que se haga necesario que el maestro*
 1355. *tenga claridades a la hora de llevar a cabo su acción pedagógica / ya que es a través de ella que le*
 1356. *permitirá a los niños emprender la construcción y enriquecimiento de la referencia del mundo / de la*
 1357. *constitución de sí mismos como sujetos y de la referencia del otros / en consecuencia / se hizo necesario*
 1358. *retomar aportes como los de Halliday / quien instaura una mirada muy clara alrededor del papel que*
 1359. *cumple el lenguaje como parte fundamental del “hombre social” / la oralidad es / ese primer y gran paso*
 1360. *que dan los niños y la niñas hacia el mundo social / es la base por medio de la cual se construyen*
 1361. *los cimientos que darán paso a construcciones de mayor complejidad como la lectura o la escritura / y que*
 1362. *permitirán la elaboración de procesos de pensamiento que se irán reelaborando en la medida en la que la*
 1363. *palabra sea el detonante / para ampliar las nociones alrededor de todo aquello que les rodea /*
 1364. *en concordancia / con la mirada de oralidad / se ha ampliado la de infancia / donde se reconoce que los niños*
 1365. *y las niñas menores de dos años / que contrario al imaginario que se ha tenido como incapaces o carentes /*
 1366. *se vienen asumiendo como interlocutores / sujetos capaces de entablar un diálogo con otros a través de los*
 1367. *diferentes canales de comunicación / de dar a conocer lo que piensan / quieren y sienten / concibiéndose*
 1368. *así mismo como portadores de un saber / y protagonistas de su propio desarrollo / niños y niñas que al ser*
 1369. *reconocidos como sujetos cognoscentes / emprenden un proceso comunicativo a través de los usos que*
 1370. *hacen de la oralidad / donde ponen en juego la intencionalidad de lo que buscan dar a conocer al adulto /*
 1371. *de allí que la oralidad / le permita a los niños / reconocerse como sujetos sociales e ir incorporando*
 1372. *aquellas dinámicas de la cultura / que los empieza a acoger / propiciándose un intercambio de significado I*
 1373. *desde donde se posibilita dicha transmisión / convirtiéndose el acto comunicativo / en el puente para*
 1374. *consolidar dichas construcciones / al ser conscientes del papel que tiene la oralidad y la mirada que se h*

1375. *venido posicionando frente a los niños menores de dos años / el rol que viene a jugar el maestro es de vital*
 1376. *importancia / ya que se requiere de una mirada reflexiva / de una intencionalidad alrededor de su apuesta*
 1377. *pedagógica / y de su acción en el aula que favorezca el enriquecimiento del lenguaje oral sin dejar de lado*
 1378. *que el maestro se vuelve un referente lingüístico para los niños y las niñas de estas edades / quien a través*
 1379. *del uso que hace de su oralidad se muestra como modelo para quienes están en la ampliación de este*
 1380. *saber / al igual que jalonar dicho proceso por medio del préstamo de palabra / andamiaje / que*
 1381. *busca ampliar las construcciones que se han hecho alrededor de la lengua materna / contextualizándolos y*
 1382. *enriqueciendo lo enunciado por los niños / de allí / que procesos como el emprendido para la cualificación*
 1383. *del maestro / permitan que se dé una transformación a nivel conceptual y práctico / ya que como agentes*
 1384. *educativos / se tiene la responsabilidad de gestar y propiciar situaciones comunicativas que le permitan a*
 1385. *los niños situarse en el contexto social / construir el sentido y significado de aquello que buscan expresarle*
 1386. *a los adultos / y un reconocimiento de sí mismos y de los otros / un proceso que logra hacer afectaciones*
 1387. *positivas en el ser maestro / haciendo de su quehacer una apuesta cada vez mas intencionada y*
 1388. *consciente /en donde / se posicione **la reflexión** como elemento primordial para la transformación /*
 1389. *enriqueciendo con ello las construcciones que se vienen dando alrededor de la oralidad y de la infancia*
 1390. *temprana / un maestro que este en un constante proceso de formación y recontextualización de su saber /*
 1391. *en el que la reflexión se constituya como la herramienta fundamental para dicho logro / tal como es*
 1392. *mencionado por Camps / este ámbito debería ser punto de confluencia de la actuación práctica y de la*
 1393. *reflexión sobre esta práctica / [ehhh] demasiado a menudo la formación es prescriptiva / y no basada en la*
 1394. *reflexión y en el análisis de la práctica / alejada de la investigación / a partir de lo cual / se ahonde*
 1395. *sobre lo que se hace / y lleva a cabo en el aula / con el fin de ampliar el panorama en relación al quehacer*
 1396. *del maestro / la infancia y el lenguaje en el escenario escolar \ / [sonríe]*
 1397. M1 Yo:: [mmmm] entonces / como que ahora como que compartamos:: / [se escuchan ruidos] / (inaudible)
 1398. M2 pues yo / creo que es interesante ver como M3:: / reflexiona frente a:: / creo que:: / **los aprendizajes**
 1399. **más significativos que también a nivel de investigación hemos p / hemos construido** \ / parte también de su
 1400. experiencia / pero / creo que:: / se enfoca también mucho / en:: / dar piso / a un aprendizaje que puede
 1401. ser:: / digamos que se me hizo muy importante para visibilizarlo/ / y:: / digamos que en la experiencia
 1402. misma / **o en la conversación con otros** / como en la investigación / las lecturas e investigaciones / en la
 1403. resignificación del rol del maestro:: / en el espacio (inaudible) / **en los espacios que permitan la**
 1404. **cualificación de las practicas / la oralidad con una resignificación de esa modalidad** / pienso que hay
 1405. muchos aportes\ / como que evidencian ese proceso como algo muy valido / y un espacio de mentorazgo
 1406. como algo muy viable para los maestros / y siento que también no se queda solamente / en:: / **chévere**
 1407. **venir:: / y compartir\ / sino que::: das un piso muy importante / frente a los aprendizajes fuertes que hemos**
 1408. **logrado / /**
 1409. M3 [mmmm] confirmando lo dicho /
 1410. M1 Si / yo también:: / ubique:: / en relación con:: / puntos clave para nuestra investigación/ / [ehhh] / los
 1411. cambios\ / [ehhh] / ubicas como:: / también p // el cambio en relación con la perspectiva de realidad\ / los

1412. cambios que / surgen en relación con la perspectiva de:: / de:: / infancia / y luego / haces una elaboración
 1413. articulando / ambas // perspectivas de forma (inaudible) /
 1414. M3[mmmm] confirmando lo dicho /

Junio 13 de 2017 / Balance global de la experiencia de investigación a lo largo de un año

1415. **M3** el mentorazgo en el marco del proceso de investigación en el aula / ha sido la posibilidad que
 1416. se tiene como maestra para emprender un camino hacia la transformación / es un paso que se da
 1417. para cambiar la mirada en torno a la práctica pedagógica / los procesos de enseñanza-aprendizaje
 1418. / **el campo de la oralidad y la infancia temprana** / marcos vitales para quien enfoca su acción en el
 1419. aula / un territorio un tanto incierto / cambiante y retador para el licenciado en educación / al hacer
 1420. parte de este proceso / puedo decir / que se ha permeado de manera importante mi quehacer como
 1421. maestra / ya que ha abierto un espacio para la reflexión / el diálogo / la confrontación y la
 1422. resignificación de mi acción en el aula / fue la oportunidad de ver en retrospectiva aquellas
 1423. apuestas que realizaba a nivel pedagógico con los niños y las niñas menores de dos años / de
 1424. observar como en cada una de mis apuestas se iba reflejando lo aprehendido a lo largo de la
 1425. investigación en relación a la oralidad / cada uno de los momentos del proceso / fueron decisivos
 1426. para lograr hacer un cambio real en mi ser maestra / el primero de ellos / aunque **confrontante ya**
 1427. que mostrar a otros lo que se realiza en el aula y exponerse ante los mismo no es algo fácil /
 1428. permitió **reconocer aquellas estrategias y andamiajes** que se empleaban en la relación
 1429. comunicativa con los niños / y las niñas / **tomando mayor consciencia alrededor de aquellas**
 1430. **acciones que se llevaban a cabo** con los mismos / de igual manera / **poder enfrentar los miedos y la**
 1431. **incertidumbre que generaba trabajar con la infancia de un año de edad / aquellos niños que al no**
 1432. **haber conquistado en su totalidad la palabra hablada / tenían otras formas de comunicación** / que
 1433. hasta no ser abordadas a profundidad en el proceso de mentorazgo / no fueron tan notorias para mi
 1434. / en este sentido / el diálogo que se empezó a entablar tuvo otro sentido / y ahora partía desde lo
 1435. paralingüístico y lo gestual / lenguajes que se fueron enriqueciendo y potenciando para darle
 1436. sentido a aquellas construcciones que venían haciendo los niños y las niñas / así mismo /
 1437. reconocer como la oralidad iba más allá del hablar / denotando como se compone de elementos
 1438. como la escucha / lo paralingüístico y lo no paralingüístico / viéndose de esta manera como un
 1439. lenguaje multicanal / de allí que la lectura de un cuento / la exploración de nuevos elementos / la
 1440. realización de una receta / entre otras acciones pedagógicas / fueran dispuestas de forma diferente
 1441. / donde se acompañaban de lo icónico / lo simbólico y lo enactivo / para dar un nuevo significado a
 1442. lo realizado / gestando intencionalmente situaciones para propiciar una comunicación /
 1443. en un segundo momento / no solo se seguiría enriqueciendo las experiencias llevadas a cabo en el aula /
 1444. sino que se pondrían en discusión con las diferentes maestras que hacen parte de la investigación /
 1445. quienes con su experiencia cualificarían lo que se propone realizar / un **conversatorio que permitiría**
 1446. **coconstruir aquellas apuestas que se buscaban poner en juego con las niñas y los niños /**

1447. reconociendo lo importante que es para la potenciación del maestro ese otro que le permita
 1448. confrontarse o afianzar lo que se cree propicio en el desarrollo integral de la infancia / sin dejar de
 1449. lado / que empezaría **ahondar y entender cada vez más lo que era el préstamo de conciencia a**
 1450. **través de la palabra de la maestra** / un concepto que a mi modo de ver / solo se comprende cuando es
 1451. puesto en acción / notorio cuando se da en la interacción comunicativa que se establece con los
 1452. niños / en el que el maestro tiene la consciencia de aquello que expone a nivel oral y a partir de lo
 1453. cual / dará cabida a la construcción de su propio lenguaje / elementos que en definitiva permitían
 1454. dar un vuelco / a las formas a través de las cuales como maestros abordamos la lengua materna /
 1455. denotando lo importante que es posicionar un trabajo intencional alrededor de este campo con la
 1456. **infancia temprana** / en el tercer y último momento / tendríamos que ponen en juego las
 1457. construcciones que se han hecho a lo largo del proceso / punto en el cual / cada una de las
 1458. secuencias didácticas propuestas debían reflejar aquellos aprendizajes / *develar los cambios que*
 1459. *se han dado en las formas como ahora concebíamos a los niños / quienes han pasado a*
 1460. *reconocerse como sujetos capaces / cognoscentes / protagonistas de su propio desarrollo y*
 1461. *portadores de un lenguaje que se construye y enriquece en la relación que establece con quienes*
 1462. *tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que*
 1463. *tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso*
 1464. *final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno*
 1465. *de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones /*
 1466. *cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso*
 1467. *de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así*
 1468. *su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que*
 1469. *han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de*
 1470. *desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / a partir de todo*
 1471. *ello / se ha podido reconocer como gracias a la investigación / además de cambiar aquellas*
 1472. *perspectivas en torno a diferentes imaginarios que se tenían al inicio del proceso / ha permitido*
 1473. *hacer hallazgos importantes para el ejercicio docente con la primera infancia / entre ellos*
 1474. *se ha reconocido los usos orales que realizan los niños que están entre un año y medio y dos años / en*
 1475. *los que aparece la repetición literal como herramienta a través de la cual empiezan a hacer sus*
 1476. *propias construcciones en lo que respecta a la oralidad / la pregunta / desde la cual empiezan a*
 1477. *hacer indagaciones de aquello que les inquieta / pedir información o saber que es lo que pasa / la*
 1478. *narración que logran realizar a través de gestos / movimientos corporales o algunas palabras que*
 1479. *han empezado a enunciar y la onomatopeya / elemento que permite al niño dar a conocer lo que*
 1480. *desea comunicar / siendo el sonido del objeto u animal lo que apoya dicha manifestación / sin dejar*
 1481. *de lado que se ha reconocido el espacio de juego como un escenario para enriquecer las*
 1482. *construcciones que se vienen dando alrededor de la lengua materna / resaltando como se ha*
 1483. *constituido en un lugar propicio para entablar una conversación / que si bien surge de lo*
 1484. *espontáneo / se va estructurando a lo largo de la misma / permitiéndole a la maestra y al niño tejer*

1485. un hilo conductor entre lo que viene realizando éste último y lo que relata a nivel oral de aquello
 1486. que hace / denotándose como el niño puede describir de manera tácita la acción desarrolla o traer
 1487. a colación experiencias anteriores para resignificar su juego / posicionándose en esta medida como
 1488. un elemento importante para enriquecer las construcciones orales de la infancia menor de dos años
 1489. I en conclusión I se puede decir que el mentorazgo en el marco de un proceso de investigación en
 1490. el aula / se ha instaurado como un espacio de transformación y de reto para el quehacer como
 1491. maestro / una oportunidad para seguir cualificando la labor docente y sus apuestas permanentes
 1492. en el aula / se igual manera / se ha convertido en el medio por el cual visibilizar un trabajo
 1493. intencionado y consciente con la primera infancia alrededor de un campo tan vital como es el
 1494. lenguaje oral / aportando a aquellas construcciones que se han hecho y que aun son insuficientes a
 1495. nivel pedagógico / siendo el propósito de la investigación / aportar significativamente a la
 1496. construcción de referentes importantes para el trabajo con la infancia temprana / [comenta] bueno /
 1497. cuando yo empecé con el grupo / lo primero era poner en juego / el préstamo de la palabra / entonces
 1498. ese era mi objetivo central / hacer jalonamiento con el préstamo de la palabra / pero también era a través
 1499. de la conversación que se daba alrededor de la experiencia que era la construcción de
 1500. la receta / en donde pues cada niño contribuyera a identificar / a reconocer pues lo elementos que
 1501. necesitábamos para la construcción y preparación de la receta / pero pues que además / no era
 1502. una receta cualquiera / sino que era algo que surgía de las propias historias de los niños / entonces
 1503. era un saber que tenía una característica especial / que tenía un peso cultural para ellos mismos /
 1504. entonces como a través de / lo que íbamos a preparar / pues se conjugaba / primero lo histórico /
 1505. los cultural / lo personal y desde ahí pues se jalonaba todo el proceso de construcción y pues de
 1506. enriquecimiento de la oralidad / a través del préstamo de palabra del maestro / de los jalonamientos / de las
 1507. expansiones semánticas / de las reformulaciones / pues como a partir de ello se podía jalonar /
 1508. entonces lo que quería enfatizar \ /
 1509. M1 [mmmm] confirmando lo dicho /
 1510. M3 pues yo siento que desde el primer momento donde yo era como muy tímida / temerosa de lo
 1511. que hacia a nivel oral / si bien tenía un saber previo que había construido en la universidad \ / pues
 1512. al confrontarme con niños tan pequeños / era algo:: / bastante:: // como que uno choca / porque
 1513. uno no sabe realmente / o no es tan consciente del uso de la oralidad con / con los niños de un
 1514. año \ /
 1515. M1 ¿Y ahí realmente tenias claro lo de la oralidad? /
 1516. M3 No / no / fue a través del video / que entre todas como que me ayudaron a hacer conciencia / y
 1517. si bien uno / [sonríe] / se decían y hacían intuitivamente cosas / no / eran tan potentes como puedo
 1518. decir ahora / que yo lo hago / porque ya tengo una conciencia \ / porque ya hay una reflexión frente
 1519. a mi quehacer / porque :: /
 1520. M1 =...y porque ya hay seguridades frente a lo que sí y a lo que no... = /
 1521. M3 exacto / si / entonces de cómo / ese primer momento / si bien fue:: / bastante:: / desequilibrante
 1522. / permitiò / que en verdad / pues primero / hiciera como un fortalecimiento de la confianza en mi:: /

1523. de lo que venía siendo como maestra:: / pro también de ver que a través de lo yo hacia / y de lo que
 1524. iba a empezar a hacer de manera intencional / pues iba a enriquecer la oralidad de los niños // de
 1525. ver que estos niños si tenían una voz:: / una palabra:: / un lugar:: / que no / no porque no hablen /
 1526. entonces no me están comunicando nada / sino por el contrario / que tiene todo:: / muchas cosas
 1527. por decir / y soy yo:: / esa mediadora ahí con ellos\ / entonces / se transformó totalmente el
 1528. momento inicial/ / a lo que ha sido / pues todo el transcurso / y finalización del proceso\ /
 1529. con relación a los apoyos / entonces pues yo me referiría pues a esos apoyos / que podría / o
 1530. hemos venido hablando / en relación a la expansión semántica / donde soy que le permite ampliar
 1531. esas construcciones a nivel oral de los niños / les muestro un panorama como mucho más amplio
 1532. de lo que ellos me quieren decir / para que ellos también me vayan desde ahí enriqueciendo su
 1533. oralidad / la reformulación como la manera en la cual también les ayuda a construir eso que / que
 1534. me quieren expresar / de cómo se organizan / entonces yo retomo como el contexto comunicativo en el cual
 1535. se da toda la intencionalidad y lo reconstruyo para que ellos también construyan a su vez / como ese esa:: /
 1536. M1 y que me imagino también esta cargado con la gestualidad del niño /
 1537. M3 [mmm] / exacto / ¡si! / de lo:: / todo lo que compone / entonces no es solamente la palabra enunciada /
 1538. sino todo lo que compone / lo que trae con ella la enunciación/ / [ehhh] / que otro / el apoyo / [ehhh] / para
 1539. la construcción e la referencia que es importante también / como de lo déictico / en lo cual ellos están
 1540. como a partir de lo que ellos señalan / yo también puedo / ampliarles / a que se refieren:: / o que
 1541. me quieren / dar a conocer:: / es como esos / apoyos:: // y / del conocimiento compartido / como se
 1542. empieza a legitimar también / pues el otro:: / la palabra del otro:: / el la / el que empiecen a / a:: / a
 1543. hacer esos procesos de alteridad / donde reconozcan que el otro también tienen un lugar:: / como
 1544. así mismo ellos lo tienen\ / entonces como esos apoyos / en cuanto a:: // al proceso de // lenguaje\ /
 1545. ehhhh / en cuanto al segundo momento / digamos que para mi en ese momento // se me vinieron
 1546. muchas cosas encima / porque era / cambiar de población y también trabajar con los papas de mis
 1547. niños / y que ellos tuvieran como un bagaje distinto en su formación / porque también eran
 1548. maestros /
 1549. M1 [mmmm] ya! /
 1550. M3 para mi / pues en ese momento / era como tratar que ellos comprendieran la importancia de la
 1551. oralidad/ / y que yo en esos primeros acercamientos para el préstamo de palabra / no lo comprendía
 1552. también como lo comprendo ahora/ / entonces tenía una intencionalidad distinta que yo ahora
 1553. reflexiono y yo digo / ¡claro! / o sea / en ese momento de pronto no fui:: / tan clara / como lo podría
 1554. exponer en este momento
 1555. M1 contundente como hoy lo puedes ser /
 1556. M3 [sonríe] como hoy lo puedo expresar //
 1557. M2 ¡Claro! /
 1558. M3 entonces para mi / si bien en ese momento era un término nuevo / y lo construimos acá:: / entre
 1559. todas / en el sentido de comprender qué era / tenía en ese momento / un sentido totalmente
 1560. distinto/ / que el que tiene ahora entonces /

1561. M1 ya:: / [mmmm] / ya entiendo /
1562. M3 si / si fue muy diferente / bueno / entonces / es que día a día uno vive tantas situaciones en las
1563. cuales / uno les permite a los niños y las niñas como poner un juego / pues como todos estos /
1564. [ehhh] / llamaría yo / maneras de comunicarnos / no mas en la bienvenida / yo siento que es un
1565. espacio en el cual se instaura de una manera muy potente con ellos / los cual traen a colación /
1566. muchas vivencias\ / no es coartar / y solamente que nos vamos a saludar y cantar una canción y
1567. vamos a contar un cuento / como a veces / se tiende como a rutinizar ese espacio/ / sino por el
1568. contrario / es abrirle la posibilidad a los niños / de / de que / que ellos se expresen / y también
1569. traerles cosas nuevas/ / entonces yo a veces les llevaba imágenes de animales / y ellos me iban
1570. contando / que veían / a través de su corporalidad / de la onomatopeya / o de la palabra:: / o que a
1571. veces hacían referencia a una canción específica con es animal:: / entonces como / en este solo /
1572. espacio del día // se gestaban / pues muchas cosas / ¿no? / entonces a través de la imagen:: / de
1573. lo gestual / o lo corporal / que era / a veces el bailar / una vez / la profe trajo a colación lo de la
1574. canción del caballo / y eso lo hicimos en el espacio:: / entonces como que eso también ha sido / y
1575. ha permitido / pues a los niños construirse desde diferentes modos de comunicar y construir ahí la
1576. referencia del mundo / entonces creo que / ejemplos habría mucho / [sonríe]
1577. M1 no esta bien /
1578. M3 es como / muy / muy potente / bueno y las múltiples maneras de comunicación / para mi lo
1579. asumo / la palabra no es única manera de comunicarnos sino por el contrario esta lo paralingüístico
1580. / lo corporal / lo gestual [ehhh] / la grafía / entonces hago más referencia e esas otras manera de
1581. comunicar U de entablar una comunicación que no es precisamente / a través de / la palabra /
1582. sino a través del cuerpo / del / de lo gestual / entonces en la bienvenida es ¿Como estas? / [ahhh] /
1583. estas de mal genio / entonces decían / ¡noooo! / eso también es otro que me comunica/ / que
1584. ponen en juego muchas cosas que no puedo expresar con palabras / pero si con el cuerpo / a eso
1585. hago referencia / a las múltiples maneras / no si estará bien referenciado / [sonríe] / pero a eso
1586. hago referencia /
1587. M1 en su crecimiento:: social / individual:: / ¡bueno! / todo lo que ya hemos hablado\ / pero / eso
1588. quería como resaltar de este trabajo / ese:: / ese lugar que le están dando a la conversación / a
1589. diferencia de otros contextos / que imagino que tiene que ver también con la propuesta del **sistema**
1590. **didáctico de la maternal** / que no es escolarizado / no se:: / si yo podría afirmar lo mismo en una
1591. institución de orden de innovación / ya escolarizada\ //
1592. M3 como entrar a lo escolar / bueno / con la experiencia de haber estado previamente en otro
1593. espacio / pero si siento que:: / la Escuela Maternal le marca a uno unas diferencias notables frente
1594. a otros tipos de:: / de procesos que se presentan en otro tipo de instituciones \ /
1595. M1 de escenarios educativos\ /
1596. M3 exacto / y:: / que sí lo marcan a uno / le notan una diferencia frente:: / a:: / otras no se /
1597. claridades / que uno tiene más / sobre el lugar del lenguaje:: / pues en esto de la oralidad:: / de la
1598. interacción con los niños:: / de las claridades como uno como maestro / tiene que tener frente:: / a

1599. ese niño / que si bien / concebimos de pronto como al pequeño:: / como:: / que a veces no puede:: /
 1600. porque es muy chiquito:: / por el contrario aquí en la Escuela se valida ¡que no! / que es un sujeto
 1601. capaz:: / que esta con todas las posibilidades de hacer las cosas por si mismo:: / que piensa / que
 1602. razona:: / que / también dialoga con uno:: / entonces / al entrar al / al escenario / y que te permita
 1603. hacer esas construcciones:: // pues ya uno / se mueve en un / en un espacio distinto\ /
 1604. M2 pero sabes que yo también pienso que:: / bueno / que la Escuela Maternal brinda como esa
 1605. posibilidad / en la medida en que también es flexible con:: / con el maestro\ / es decir / [ehhh] /
 1606. digamos que ya\ / mirando como el espacio / que ya la coordinadora pase y te vea:: / charlando /
 1607. con los niños\ / conversando con los niños\ / ¡esta perdiendo el tiempo! / [mmm] / [confirmando lo
 1608. dicho] / pero que desde la Escuela se este pensando que la conversación / tiene toda una
 1609. intencionalidad / pedagógica\ / porque hay:: / todo:: / un proceso alrededor de lo que se esta /
 1610. haciendo con los niños\ / siento que ahí ya / la mirada cambia\ / porque tiene esa flexibilidad / para
 1611. que el maestro / haga de las experiencias / toda una oportunidad para / siento que esa es la / la
 1612. potencia de este espacio / en todos espacios p / o sea / en todos los ámbitos / a nivel de
 1613. comunicación:: / a nivel de / [ehhh] / experiencias con ambientes:: / a nivel de proyectos:. / hay
 1614. como esa flexibilidad / donde el maestro puede decir / bueno:: / puedo hacer esto / porque es
 1615. posible en este espacio// pero quizás ¡en otros no!// entonces si siento que en la medida que es
 1616. flexible el espacio\ / y en que / también sabe / o es consiente de la intencionalidad de los maestros /
 1617. pues / ¡se puede promover! /
 1618. M3 M1 [mmmm] confirmando lo dicho /
 1619. M1 y eso es una riqueza enorme para el maestro en formación /
 1620. M2M3 [mmmm] confirmando lo dicho /
 1621. M1 entonces / genera / [ehhh] / instituye a la Escuela Maternal / como un escenario / que potencia
 1622. mucho más los procesos de aprendizaje de los maestros en formación que cualquier otro
 1623. escenario / escolarizado\ / no se / los comunitarios / creo que tienen también ese / ese:: / esa
 1624. característica\ / que permiten ser por esa flexibilidad que tu planteas\
 1625. M2M3 [mmmm] confirmando lo dicho /

Anexo C

Tablas de codificación temática M2

Estudio cualitativo longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógicas de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años

Ciclo I

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	<p>Funciones del lenguaje: comunicativa, estética y cognitiva</p> <p>Géneros discursivos: descripción, explicación, conversación</p> <p>Tipo de texto: noticia</p>	<p>Se marca lo que la profesora plantea consciente e intencionalmente sobre oralidad / escucha resaltando en negrita el nombre de la categoría y subcategoría para poder clasificar los datos.</p> <p>De esta manera en relación con la categoría de oralidad dado que la escucha se ubica como uno de sus componente haría parte de ésta en calidad de subcategoría.</p> <p>Una vez identificados los segmentos se procede a revisar su pertinencia encontrando que muchos de los segmentos seleccionados inicialmente correspondían realmente a la categoría emergente de intersubjetividad y que confundían porque no eran lo que M2M3M1 habían planteado explícitamente como el sentido de la oralidad o de la escucha y entonces</p>	<p>Desde la formación profesional para ser maestra M2 plantea:</p> <p>33. posibilitaron entender otras miradas o lecturas de la vida, allí la oralidad, empezó a</p> <p>34. <u>convertirse en parte de mi bienestar, y en la forma en que además de expresarme,</u></p> <p>35. <u>me ayudaba a reflexionar sobre mis propias acciones y actitudes.</u></p> <p>55. de practica, que me ayudaron no solo a hacer conciencia de <u>esta modalidad del</u></p> <p>56. <u>lenguaje</u> en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los</p>

		<p>se decide reubicar algunos de los segmentos y reducir las unidades de análisis, ubicando ls más pertinentes.</p> <p>El siguiente proceso metacognitivo lleva a identificar que hay unas afirmaciones de parte de M2 que corresponden a como asumía la oralidad durante su formación profesional y otras ya en el desarrollo profesional.</p> <p>En este sentido la oralidad para M2 inicialmente se asume a partir de lo que significó en sus propios procesos de aprendizaje durante la formación profesional, es decir, como posibilidad de expresarse, de desenvolverse en diferentes contextos comunicativos, que además “ayuda a reflexionar sobre las actitudes y acciones propias”, en la construcción de los límites, como una modalidad del lenguaje configurada por dos “procesos”: el habla y la escucha, los cuales a su vez se “enriquecen” de los gestos, los tonos de voz. M2 también hace explícita una relación que visualiza entre la concepción de niño y niña y los procesos orales, partiendo de una perspectiva desde la cual los primeros se asumen como “sujetos capaces de construir conocimientos desde sus edades más tempranas” pero que ella misma aclara no se correspondía con las implicaciones pedagógicas para su acompañamiento en tanto consideraba que “en el momento de pensar la oralidad no era posible viabilizar acompañamientos con los bebés” y manifiesta que en ese sentido “no existía conciencia sobre la pertinencia por abordar desarrollos intencionados pedagógicamente en relación con la oralidad / con aquellos quienes aún no hablan” (Líneas 108-110) Es una tensión que la misma M2 se</p>	<p>niños y niñas</p> <p>62. <u>de mí, empezar a entender el uso de mi oralidad en la construcción de límites, en la</u></p> <p>63. <u>posibilidad de desenvolverme en diversos contextos comunicativos, en los gestos,</u></p> <p>64. <u>manejo del espacio, tono de voz, entre otros, que se asumen como sistemas de</u></p> <p>65. <u>significación que enriquecen los dos procesos de la oralidad: habla y escucha.</u></p> <p>101. <u>pedagógica como maestra en formación a partir de una correlación entre los</u></p> <p>102. <u>procesos orales de los niños con la concepción de niño y niña que asumía en el</u></p> <p>103. <u>momento de iniciar la práctica del ciclo de profundización / Es así / como</u></p> <p>104. <u>desde el discurso y en las interacciones dentro de la Escuela Maternal / se</u></p> <p>105. <u>intentaba visibilizar una concepción de niños y niñas como sujetos capaces de</u></p> <p>106. <u>construir conocimientos desde sus edades más tempranas / pero en el</u></p> <p>107. <u>momento de pensar la oralidad no era posible viabilizar acompañamientos con</u></p> <p>108. <u>los bebés / es decir / para nosotras</u></p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>plantea sobre como asumía en un primer momento la oralidad y cierra su reflexión afirmando “evidenciando incoherencia entre el decir y el hacer / y un desconocimiento por lo que implica la oralidad y su función en el aprendizaje de la lengua materna” Líneas (110-112)</p> <p>Ya en el desarrollo profesional M2 asume la oralidad como un reto en tanto considera que requiere “ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las intervenciones sino en todos los momentos” (líneas 131/132) y por ello se plantea unos interrogantes que busca aclarar a través de este proceso investigativo referidos a ¿Qué hacer?, ¿Cómo hablarles?, Cómo apoyarse en la oralidad para la resolución de tensiones que llevan a los niños a comunicarse a través del llanto. Asume la escucha como “proceso de comprensión” (líneas 364/365)</p> <p>Por su parte, M3 plantea que en relación con la secuencia didáctica desarrollada que M2 presenta una tensión al no hacer acompañamiento de los niños que aún “no hacen tanta oralidad” “ Fue una tensión/ dejo por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan” (líneas 213/214) lo cual se corrobora con la reflexión de M2, reconoce que así ocurrió (líneas 216-218) y explicita lo que para ella es su mayor tensión, su mayor reto en este proceso de promover el uso de la oralidad en esta población infantil “que se dispersen/ tomar esos diálogos y enutarlos es lo más complejo” (Línea 219)</p> <p>Por su parte M1 plantea que la oralidad que más prevale en la interacción es la de M2 (líneas 303/304, 315/316, 323/324) quien con sus</p>	<p><u>no existía conciencia sobre la pertinencia</u></p> <p>109.<u>por abordar desarrollos intencionados pedagógicamente en relación con la</u></p> <p>110.<u>oralidad / con aquellos quienes aún no hablan / evidenciando incoherencia</u></p> <p>111.<u>entre el decir y el hacer / y un desconocimiento por lo que implica la oralidad y</u></p> <p>112.<u>su función en el aprendizaje de la lengua materna /</u></p> <p>Desde el ejercicio profesional M2 plantea:</p> <p>131.<u>seguridad / me ha retado ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las</u></p> <p>132.<u>intervenciones sino en todos los momentos /</u></p> <p>137.<u>por las situaciones frustrantes que me esta planteando la cotidianidad de la</u></p> <p>138.<u>escuela / como el almuerzo / ¿cómo hablarles? / ¿cómo la oralidad se ve allí ? /</u></p> <p>139.<u>se me agotan todas las posibilidades / ¿qué hacer? / específicamente la angustia</u></p> <p>140.<u>es por Perlita / que llora todo el tiempo y no la puedo contener / y lo he</u></p> <p>141.<u>asumido hablándole / aprovechando</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>preguntas, reformulaciones, expansiones semánticas, recapitulaciones, narraciones contribuye a aclarar la referencia de los significados que se están abordando. Identifica que M2 promueve la oralidad en los niños cuando les pide que expliquen, narren sus indagaciones.</p>	<p><u>que ya habla /</u></p> <p>M3 analiza a M2.</p> <p>210.<u>M3 / Visualice como dificultad de M2 el estar interactuando simultáneamente con dos grupos de</u></p> <p>211.<u>niños / cuando hay dos grupos es necesario contextualizarse para no abordar a un solo</u></p> <p>212.<u>tipo de interacción/ los grupos tienen procesos distintos y su grupo no hace tanta</u></p> <p>213.<u>oralidad y ella se centro en los de la otra Maestra y dejo fuera a los que no lo hacían/ Fue</u></p> <p>214.<u>una tensión/ dejo por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan y que no</u></p> <p>215.<u>quedaron grabados y por eso en los análisis externos no podíamos retomarlos/</u></p> <p>216.<u>M2/ Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un préstamo de la palabra mas</u></p> <p>217.<u>potente con mi grupo que aun no verbaliza/ me doy cuenta de la construcción que debo</u></p> <p>218.<u>hacer al estar con el otro grupo/ la tensión más fuerte y que he notado en mis practicas es</u></p> <p>219.<u>que se dispersen/ tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo/</u></p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>M1 analiza a M2</p> <p>281. <u>la representación enactiva, en el gesto / toman agua/sus intervenciones orales también</u></p> <p>282. <u>tienen como propósito a través de las afirmaciones /dejar claridades en los niños sobre la</u></p> <p>283. <u>referencia que se está consolidando en tanto ya han venido trabajando en ellas /qué es</u></p> <p>284. <u>una tortuga/donde vive/ qué come etc/ como caminan/ y realiza expansión semántica y</u></p> <p>301. <u>discursivo/ el lugar de la oralidad en la interacción/ se promovió en los niños en</u></p> <p>302. <u>términos de solicitarles explicaciones por medio de las preguntas que hace la maestra/</u></p> <p>303. <u>Cuando narran sobre las noticias indagadas/ Pero realmente la oralidad que prevalece es</u></p> <p>304. <u>la de la maestra y en ese sentido el préstamo de la palabra es de alto impacto a través de</u></p> <p>305. <u>las preguntas/ las reformulaciones/ las expansiones semánticas/ las recapitulaciones/la</u></p> <p>306. <u>narración del evento problema /contextualizándolo para dar paso a la posible</u></p> <p>315. <u>alrededor del problema</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>presentado</u>/por otra parte/ <u>no se promovió la oralidad de los niños / la palabra de la maestra es la que prima / Propiciar un espacio de exploración/ en</u></p> <p>321.<u>sesión/ahora bien/ la interacción de la maestra con los niños / Qué tantos espacios</u></p> <p>322.<u>posibilita la maestra a la palabra de los niños/ se hace a partir de la pregunta / pero</u></p> <p>323.<u>seguramente son necesarios muchos más /porque la oralidad que prevaleció fue la</u></p> <p>324.<u>propia a pesar de ser niños/que ya hablan y estructuran como Flora /Hay un manejo del</u></p> <p>M2</p> <p>344.<u>problema presentado/ esto es visible desde el minuto 10:01/El uso que la maestra da a la</u></p> <p>345.<u>oralidad/ se evidencia en la forma en que presenta el personaje/ un científico que</u></p> <p>346.<u>involucra a los niños a la solución de problemas/ La palabra estuvo acompañada</u></p> <p>347.<u>continuamente de gestos/ pero pudo haber sido más potente el manejo del espacio en el</u></p> <p>348.<u>desarrollo de la experiencia/ La oralidad en esta intervención/ promovió preguntas que</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>349.<u>suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los diálogos en el</u></p> <p>350.<u>trascuro de la experiencia/En el minuto 8:34/ llama la atención como algunos niños del</u></p> <p>362.<u>posibilitan la participación del grupo/ En relación a la escucha/ como proceso de</u></p> <p>363.<u>comprensión/ fue evidente en las intervenciones que los niños realizaban/ en donde la</u></p> <p>364.<u>palabra de la maestra era comprendida y suscitaba distintas intervenciones por parte de</u></p> <p>365.<u>los niños/La pregunta fue utilizada como una estrategia discursiva por parte de la</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	Componente Paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad	<p>El análisis de las profesoras pone énfasis en el uso de las tonalidades de la voz para dar relevancia a algún aspecto que están abordando, respuesta de los niños que da cuenta del logro de algún propósito de la secuencia didáctica o para convocarlos. Esto último hace nexa con el <i>componente emocional</i>: los retos y preocupaciones de M2</p> <p>Leen como importante la expresión facial, de</p>	<p>180./ hace un manejo interesante d</p> <p>181.la voz, donde cambia de tonalidad <u>para darle relevancia o convocar a los niños a través</u></p> <p>182.del <u>empleo de diversas tonalidades/ interesante denotar esos matices</u></p>

		<p>las manos, como apoyo en el uso de las preguntas, manifestación de emociones como el enojo, la preocupación en la construcción de la significación.</p> <p>Hacen correlación de este componente con el categoría <i>relación lenguaje/ pensamiento/ sistemas de representación/ específicamente la enactiva, aprendizajes.</i></p>	<p>57. Para el manejo del cuerpo por parte de la maestra/ que le permite entablar una relación</p> <p>230. más cercana con los niños/hace uso de su <u>expresión facial, para denotar situaciones</u></p> <p>231. <u>particulares/ enojo/ preocupación/ pregunta</u></p> <p>254. responde/hay un manejo del cuerpo desde el nivel bajo mirando a los niños</p> <p>255. directamente/</p> <p>277. El componente paralingüístico</p> <p>278. esta dado por el <u>acento que pone con voz y el movimiento de la cabeza en las rtas de los</u></p> <p>279. <u>niños/ al parecer porque aportan al propósito de la interacción / minuto 3:05/ y agrega/</u></p> <p>280. oye qué interesante eso... eso es verdad!!! / Hay un <u>apoyo importante en las manos y</u></p> <p>281. <u>la representación enactiva, en el gesto /</u></p> <p>362. La maestra hace uso del componente paralingüístico en gran</p> <p>363. manera/ ya que el acento distinto del personaje/ permite convocar de otras formas a los</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>364. niños/ <u>la entonación y énfasis que usa en diversos momentos de la intervención</u></p> <p>346. <u>La palabra estuvo acompañada</u> 347. <u>continuamente de gestos/ pero pudo haber sido más potente el manejo del espacio en el</u> 348. <u>desarrollo de la experiencia</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Andamiajes	<p>Préstamo de la palabra de la profesora (1)</p> <p>La expansión semántica La reformulación La pregunta (2) (149-150)</p>	<p>¿Para qué usa la oralidad, que busca?</p> <ul style="list-style-type: none"> Sus enunciados se caracterizan por no partir de afirmaciones sino de preguntas (abiertas y cerradas en relación con promover la cognición). Asume un rol de “no conocer-no saber” para que los niños relaten las noticias. Esta en situación de escucha y atenta a lo que los niños cuentan / proceso de comprensión. (línea 362) Hace ampliaciones de las narraciones de los niños, de la referencia (expansión semántica) Dialoga, contextualiza Reformula Ejemplifica Lee de forma conjunta con los niños 	<p>149./ <u>Cuestiona a los niños para que a través de las preguntas que realiza / ellos</u></p> <p>150. <u>enuncien experiencias pasadas o cuenten lo que pueden observar alrededor de las imágenes/La (2)</u></p> <p>151. <u>La maestra se pone en el lugar del “no conocer-no saber” para así dar paso a las voces de los niños/</u></p> <p>152. <u>teniendo la oportunidad de relatar noticias anteriormente trabajadas/ siendo el personaje quien</u></p> <p>153. <u>está en situación de escucha y muy atento a lo que ellos le cuentan/ (1)</u></p> <p>154. <u>M: me encontré una noticia, yo me encontré en el salón de los aventureros uno... ¿Qué</u></p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Hacen comparaciones • Recapitula • Narra para contextualizarlos • Conversa con los niños para lograr su atención, para centrarlos en lo que van a conversar. Estructura de forma no intencional una especie de formato para iniciar la conversación. (Líneas 254/260) • Rescatar saber previo • Niños enuncien experiencias pasadas, narren sobre lo indagado, relaten noticias, describan lo que observan en las imágenes, den explicaciones sobre lo que observan, den hipótesis. • Volver sobre una experiencia anterior/promoviendo procesos de reversibilidad. • Los niños se cuestionen y poner en juego su saber • Reconocer el formato de <i>las noticias como un tipo de texto</i> • Dejar claridades sobre las referencias que están abordando. • Para corroborar las respuestas • Para promover, guiar el dialogo, las inferencias, aproximarlos a procesos de argumentación y relaciones entre referentes. <p>Nexo con <i>aspectos pedagógicos / las perspectiva de enseñanza / aprendizaje que subyace en la secuencia didáctica</i></p>	<p>155. <u>es esto?</u></p> <p>156. <u>N: un elefante.</u></p> <p>157. <u>M: ¿Es un elefante?, ¿Dónde está?</u> (2)</p> <p>158. <u>N: una tutuga.</u></p> <p>159. <u>M: ha, es una tortuga, oye ¿Qué le pasa a esta tortuga que esta ahí?</u></p> <p>160. <u>N: está ahí en la noticia.</u></p> <p>161. <u>M: ¿tienen otra noticia?</u></p> <p>162. <u>N: no comía pasto.</u></p> <p>163. <u>M: y que le paso a la tortuga.</u></p> <p>164. <u>N: no comía pasto.</u></p> <p>165. <u>M: ¿no comía pasto? Y se enfermó esa tortuga porque no comía pasto.</u></p> <p>166. <u>N: le hizo daño</u></p> <p>167. <u>M: ¿le hizo daño?</u></p> <p>168. <u>N: solo las vacas.</u></p> <p>169. <u>M: solo las vacas comen pasto, y ¿la tortuga que come? Pasto, zanahoria. (2)</u></p> <p>201. <u>refiere a <i>Cómo se manifiestan los préstamos de palabra entre la maestra y los niños</i></u></p> <p>202. <u>/ <i>la maestra hace ampliaciones a partir de lo que la niña expresa alrededor de la imagen /</i></u></p> <p>203. <u>para luego hacer una relación de dicho objeto con una problemática a nivel social. (1)</u></p> <p>204. <u>M/ mira eso que será, ¿Qué será esto que esta acá?</u></p> <p>205. <u>N/ vaso.</u></p> <p>206. <u>M/ vaso, donde uno toma el jugo, el agua, el chocolate</u></p> <p>207. <u>M/ ¿qué hay ahí?</u></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>208.N/ agua</p> <p>209.M/ Hay mucha agua cierto Christopher, tú has ido a lugares donde hay tanta agua.</p> <p>210.N/ tanta agua</p> <p>211.M/ has ido a lugares donde hay tanta agua.</p> <p>212.N/ es mucho agua</p> <p>213.M/ oye es mucha agua, donde yo vivo hay mucha agua así (señalando la imagen), hay un</p> <p>214.mar inmenso lleno de agua.</p> <p>215.M/ <u>¿y tú te tomas esa agua? (2)</u></p> <p>216.M/ <u>hay no, eso sabe raro</u></p> <p>217.N/ <u>tú te tomas esa agua de la piscina</u></p> <p>218.M/ <u>también, también he ido a la piscina donde hay agua, sí señor.</u></p> <p>219.Se aborda <u>las ampliaciones semánticas</u> (vaso) con la función que cumple el objeto en</p> <p>220.este caso/<u>también cuando dialogan sobre el agua/contextualiza y amplía la referencia</u></p> <p>221.sobre el mar/<u>cuando indaga sobre la enfermedad de los niños/la reformulación cuando interactúa con Cristofer sobre el agua y la piscina/ (1)</u></p> <p>205.<u>las preguntas/ abiertas y cerradas en relación con el componente cognitivo/</u></p> <p>206.se enuncia mucho a Perla/esto genera duda/ <u>¿por qué haces tanto énfasis?/</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>207.M2/tomar literalmente la situación y <u>ejemplificar sobre todo el préstamo de la palabra</u></p> <p>208.ayuda y aclara su sentido cuando lo pone en una base conceptual/<u>reformulación/</u></p> <p>209.<u>ampliación alrededor saberes y la contextualización/ (1)</u></p> <p>231.<u>las Estrategias</u></p> <p>232.<u>discursivas y pedagógicas/ se utiliza la pregunta como estrategia discursiva/ que le</u></p> <p>233.<u>permite a los niños cuestionarse y poner en juego su saber/pero así mismo la maestra</u></p> <p>234.tiene la posibilidad de <u>reconocer los saberes previos o volver sobre una experiencia</u></p> <p>235.<u>anterior/promoviendo procesos de reversibilidad. (1)</u></p> <p>236.M/ ¿Qué le pasa a esta tortuga que eta ahí?</p> <p>237.M/ ¿ustedes donde botan la basura cuando comen algo? ¿Cuándo terminan, donde botan</p> <p>238.la basura? ... ¿en dónde la botan Sara?</p> <p>239.N/ en la caneca</p> <p>240.M/ en la caneca... muy bien Gabriela. <u>Se emplea la pregunta de carácter abierto y cerrado/ (2)</u></p> <p>254.<u>conversa con ellos a partir de</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>preguntas cerradas</u> sobre su estado</p> <p>255. <u>de salud y haciendo expansiones semánticas/ reconfirmando lo que Perla le</u> (1)</p> <p>257. <u>directamente/ la interacción inicial con los niños es explicitándoles que ya los conoce</u></p> <p>258. <u>porque sabe de ellos como por ejemplo que están enfermos/ qué les gusta /les llama</u></p> <p>259. <u>por el nombre/ al parecer es una estrategia para aproximarse a ellos significativamente y</u></p> <p>260. <u>lograr ganar su atención/ centrarlos en lo que luego van a conversar (1)</u></p> <p>262. <u>niños/ lo hace a través del hallazgo de noticias en otra aula/ las cuales retoma y lee de</u></p> <p>263. <u>forma conjunta con los niños/ les invita a reconocer lo que dice cada noticia con</u></p> <p>264. <u>preguntas directas cerradas y abiertas/ ¿Qué es esto? /¿Qué será? /y va señalando/ hay</u></p> <p>265. <u>todo un proceso de construcción de conocimiento en torno a los animales que están en</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>266. las noticias que los niños indagaron /vaca/ tortuga/ <u>las preguntas buscan que los niños den explicaciones sobre lo que observan/ expliciten sus hipótesis/ las referencias que vienen construyendo sobre el tipo de texto que están abordando/ la noticia y los animales</u></p> <p>269. como la vaca/ la tortuga/ para ello se <u>emplean las comparaciones sobre lo que come cada uno/ dónde viven/ (2)</u></p> <p>274. Posteriormente aborda a través de preguntas y <u>el planteamiento de otro problema relacionado con la contaminación/ el punto central a</u></p> <p>276. trabajar en la sesión/ <u>¿Ustedes cuando comen donde botan la basura? /¿Cuándo terminan donde botan la basura? / niños responden/ en la caneca/ (2)</u></p> <p>281. toman agua/<u>sus intervenciones orales también</u></p> <p>282. <u>tienen como propósito a través de las afirmaciones /dejar claridades en los niños sobre la referencia que se está consolidando en tanto ya han venido trabajando</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>en ellas /qué es</p> <p>284. una tortuga/donde vive/ qué come etc/ como caminan/ y realiza <u>expansión semántica</u> y</p> <p>285. <u>recapitula</u> lo expresado por los niños/ide que <u>los niños autores narren las noticias que</u></p> <p>286. <u>hicieron con papas y los va interlocutando (...)</u>/ qué hay ahí? / y recalca la respuesta de los</p> <p>287. niños / ¿Has ido a lugares así?/ (1)</p> <p>288. Exige con sus</p> <p>289. preguntas abiertas que ellos van estructurando y aclara la necesidad de investigar/¿Esas</p> <p>290. noticias de qué son? / No conozco/ me van a contar ¿qué pasó?/ Los niños responden /y</p> <p>291. ella <u>hace preguntas para que ellos le corroboren las respuestas/</u> Qué comen los tigres? (2)</p> <p>292. los invita al acuario para <u>narrarles la noticia/ les narra la historia</u></p> <p>293. <u>para contextualizarlos</u> (1)</p> <p>301 el lugar de la oralidad en la interacción/ se promovió en los niños en</p> <p>302 términos de <u>solicitarles explicaciones por medio de las preguntas que hace la maestra/</u></p> <p>303 Cuando <u>narran sobre las noticias indagadas/</u> Pero</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>realmente la oralidad que prevalece es</u></p> <p>304 <u>la de la maestra y en ese sentido el préstamo de la palabra es de alto impacto a través de</u></p> <p>305 <u>las preguntas/ las reformulaciones/ las expansiones semánticas/ las recapitulaciones/la</u></p> <p>306 <u>narración del evento problema /contextualizándolo para dar paso a la posible</u></p> <p>307 <u>resolución / (1)</u></p> <p>313.<u>Asumir la pregunta como la estrategia</u></p> <p>314.<u>discursiva que permita promover diálogos/ relaciones e inferencias en los niños y niñas</u></p> <p>315.<u>alrededor del problema presentado/ (2)</u></p> <p>331 <u>La maestra posibilita espacios de diálogo con los niños / en</u></p> <p>332 <u>donde desde su interacción rescata saberes alrededor de las noticias que los niños</u></p> <p>333 <u>indagaron días antes/ (1)</u></p> <p>344.El uso que la maestra da a</p> <p>345 <u>oralidad/ se evidencia en la forma en que presenta el personaje/ un científico que</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>346 involucra a los niños a la solución de problemas/ La palabra estuvo acompañada</p> <p>347 continuamente de gestos/ pero pudo haber sido más potente el manejo del espacio en el</p> <p>348 desarrollo de la experiencia/ <u>La oralidad en esta intervención/ promovió preguntas que</u></p> <p>349 <u>suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los diálogos en el</u></p> <p>350 <u>trascuro de la experiencia (1)</u></p> <p>365. <u>posibilitan la participación del grupo/En relación a la escucha/ como proceso de</u></p> <p>366. <u>comprensión/ fue evidente en las intervenciones que los niños realizaban/ en donde la</u></p> <p>367. <u>palabra de la maestra era comprendida y suscitaba distintas intervenciones por parte de</u></p> <p>368. <u>los niños/La pregunta fue utilizada como una estrategia discursiva por parte de la</u></p> <p>369. <u>maestra/ buscando promover relaciones/ inferencias y argumentaciones por parte de</u></p> <p>370. <u>los niños/ (2)</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Perspectivas pedagógicas	<p>Perspectivas de enseñanza / aprendizaje</p> <p>Tradicional</p> <p>Constructivista</p> <p>Interaccionista</p> <p>Rol del profesor</p> <p>Rol del niño</p>	<p>Este categoría que las profesoras presentan en sus reflexiones escritas haría parte de uno más general de carácter analítico referido a <i>las perspectivas pedagógicas</i> que contienen a su vez el categoría <i>perspectivas de enseñanza y aprendizaje</i> que sustenta las secuencias didácticas.</p> <p>Promueve en su interacción <i>el diálogo</i>. Nexo con el categoría preestablecido denominado <i>andamiaje / géneros discursivos</i>.</p> <p>Parte de sus saberes previos y abre el espacio para escucharlos e integrarlos a la propuesta (líneas 147/149)</p> <p>Indagación en diferentes fuentes desde casa con ayuda de los padres</p> <p>Enseñanza a partir de la resolución de problemas</p> <p>Exploración de materiales para la estructuración de hipótesis, preguntas</p>	<p>146.(...)/ En relación con la Interacción de la maestra con los niños / Lugar</p> <p>147.del niño en la experiencia /A través de lo que se viene proponiendo/ <u>M2 les da un</u></p> <p>148.<u>espacio a los niños y las niñas/donde rescata sus saberes previos, retomando su voz para darle</u></p> <p>36. <u>Cuestiona a los niños para que a través de las preguntas que realiza / ellos</u></p> <p>37. <u>enuncien experiencias pasadas o cuenten lo que pueden observar alrededor de las imágenes/</u></p> <p>38. <u>La maestra se pone en el lugar del “no conocer-no saber” para así dar paso a las voces de los niños/</u></p> <p>39. <u>teniendo la oportunidad de relatar noticias anteriormente trabajadas/ siendo el personaje quien</u></p> <p>40. <u>está en situación de escucha y muy atento a lo que ellos le cuentan/</u></p> <p>41. <u>M: me encontré una noticia, yo me encontré en el salón de los aventureros uno... ¿Qué</u></p> <p>42. <u>es esto?</u></p> <p>43. <u>N: un elefante.</u></p> <p>44. <u>M: ¿Es un elefante?, ¿Dónde está?</u></p> <p>45. <u>N: una tutuga.</u></p>

			<p>46. M: ha, es una tortuga, oye ¿Qué le pasa a esta tortuga que esta ahí?</p> <p>47. N: está ahí en la noticia.</p> <p>48. M: ¿tienen otra noticia?</p> <p>49. N: no comía pasto.</p> <p>50. M: y que le paso a la tortuga.</p> <p>51. N: no comía pasto.</p> <p>52. M: ¿no comía pasto? Y se enfermó esa tortuga porque no comía pasto.</p> <p>53. N: le hizo daño</p> <p>54. M: ¿le hizo daño?</p> <p>55. N: solo las vacas.</p> <p>56. M: solo las vacas comen pasto, y ¿la tortuga que come? Pasto, zanahoria.</p> <p>170. <u>Con respecto a la comunicación y el uso de palabra /se entabla de manera permanente</u></p> <p>171. <u>un dialogo tanto con los niños como con los adultos que están en el espacio/ se parte de</u></p> <p>172. <u>un contexto real y de las problemáticas que han evidenciado para hacer búsquedas e</u></p> <p>173. <u>investigaciones a través de ello/resalto el rescate de la voz de los niños/ cómo se</u></p> <p>174. <u>retoman/ cómo estos entablan permanentemente un diálogo/Se parte de contextos reales/</u></p> <p>293. <u>Les plantea el problema de arrojar las basuras al agua y les propone a</u></p> <p>294. <u>los niños que piensen cual es el problema/ Les narra que los peces no pueden respirar/ Y</u></p> <p>295. <u>da respuesta porque el agua ya esta</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>sucia muy contaminada/ Yo vengo aquí a pedir</p> <p>296.ayuda y les plantea el tercer problema/ Los <u>invita a realizar una exploración con la lupa y</u></p> <p>297.<u>ver qué animales hay en la escuela y cómo esta el lugar donde viven y si están bien/</u></p> <p>298.Propone que averigüen que animales hay en la casa y como viven/</p> <p>307.en relación con los propósitos</p> <p>308.<u>se logro / rescatar los saberes de los niños y niñas en torno a las noticias sobre el medio</u></p> <p>309.<u>ambiente que exploraron e investigaron en diversos medios de comunicación durante la</u></p> <p>310.<u>semana/Desde la identificación de los animales como un interés latente en los niños y</u></p> <p>311.<u>niñas/evidenciado este en el abordaje de las noticias sobre el medio ambiente/ presentar</u></p> <p>312.<u>una noticia en torno al problema de contaminación del agua/ la cual está deteriorando</u></p> <p>313.<u>el hábitat de los peces y amenazando sus vidas</u></p> <p>316.<u>Propiciar un espacio de exploración/ en</u></p> <p>317.el que los niños y niñas puedan hacer búsquedas en torno a los animales que se</p> <p>318.encuentran en la escuela y de los</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>espacios en los que habitan/ a partir de esto/ suscitar</p> <p>319.preguntas que movilicen a los grupos a realizar construcciones de las condiciones en las</p> <p>320.que viven estos animales/este</p> <p>367.la disposición de las imágenes que se pegarían en el vidrio de la pecera/ ya que</p> <p>368.estaban listas para el momento de presentar la noticia/Utilizar la pecera de la escuela/ en</p> <p>369.donde los niños lograran ver peces /</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Dificultades	Retos Miedos Necesidades de saber	<p>Emociones Lo que dice M2 Estos categorías surgen de la emoción, de lo que genera inseguridad y a la vez necesidad de saber en las profesoras por el manejo de situaciones frustrantes, desconocidas. Tienen relación indirecta con las metas propuestas y con los objetivos específicos de la investigación: el que las profesoras logren reconocer que hacen en las aulas para promover el uso de la oralidad en los niños y como articular la teoría y la practica: La primera referida a lo aprendido en la Universidad y la segunda a su practica profesional en su calidad de profesoras novel. Estos dos categorías se correlacionan con otro categoría emergente: Necesidades de saber. En esa medida podría analíticamente considerarse que la categoría que recoge a los tres categorías podría ser “Componente emocional” y harán parte del grupo de categorías que hacen referencia a qué se dice antes de la secuencia didáctica (s.d.).</p> <p>La intensidad de la interacción y participación de los niños varía a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica y tiene que ver con el diseño</p>	<p>131. seguridad / me ha retado ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las aulas</p> <p>135. espacios de diálogo no permitan construir confianza / me preocupa que se</p> <p>136. pierda ese proceso de aprendizaje a través de la formación en la universidad</p> <p>137. por las situaciones frustrantes que me esta planteando la cotidianidad de la</p> <p>138. escuela / como el almuerzo / ¿cómo hablarles? / ¿cómo la oralidad se ve allí ? /</p> <p>127. necesito tener mayores</p> <p>128. claridades para poderlo potenciar porque no se si lo hago o no (...)</p> <p>132. me remito a ese saber de la</p> <p>133. universidad / pero cuando no funciona / me pregunto ¿qué más hago? /</p> <p>142. en las intervenciones / ¿ se hace o no andamiaje? / en cuanto a la planeación y</p> <p>143. su desarrollo ¿qué realmente se hace de lo que quería hacer? /</p>

		<p>de la secuencia, muy extensa y por ello en la segunda parte de la secuencia didáctica prima la oralidad de la profesora, se plantea que no promueve la de los niños.</p> <p>El interactuar simultáneamente con dos grupos de niños de diferentes características en relación al uso de la oralidad se identifica un nexo con el categoría de aprendizajes al lograr identificar que cuando se realicen este tipo de propuestas es necesario “contextualizarse para no abordar un solo tipo de interacción” y al reconocer que los grupos tienen procesos distintos en relación al uso de la oralidad también habría un nexo con la categoría <i>aspectos pedagógicos /perspectivas de enseñanza - aprendizaje de las secuencias didácticas</i></p> <p><i>La dificultad</i> el que M2 deja por fuera a los que no hablan aun. Se centra en los que si.</p> <p>Este categoría aparece relacionado con otros dos. Aparece un punto de conexión con <i>los retos, los miedos</i> y es lo que <i>la profesora identifica como una tensión</i> “que los niños se dispersen”, que participen del intercambio en grupo y lograr “tomar los diálogos y enrutarlos”, lo considera “mas complejo”</p> <p>Otro reto es que se presentan muchos conflictos, también se convierte en una tensión.</p> <p>Otro nexo con el categoría <i>lenguaje/ pensamiento: los sistemas de representación en la construcción de la referencia.</i></p>	<p>174.pero esta dinámica comunicativa se da solo en la primera parte de la secuencia didáctica/</p> <p>175.en la segunda parte ya no se da el diálogo y la interacción comunicativa/ No es tan</p> <p>176.notorio/sobre la segunda categoría/</p> <p>202.se reconoce por la maestra pero</p> <p>203.luego no lo retomas sino que vuelves a la noticia/ se perdió lo potente de trabajar desde</p> <p>204.lo enactivo la configuración de la referencia de la tortuga</p> <p>207 M3/Visualice como dificultad el estar interactuando simultáneamente con dos grupos de</p> <p>208 niños / cuando hay dos grupos es necesario contextualizarse para no abordar a un solo</p> <p>209 tipo de interacción/ los grupos tienen procesos distintos y su grupo no hace tanta</p> <p>210 oralidad y ella se centro en los de la otra Maestra y dejo fuera a los que no lo hacían/</p> <p>211 una tensión/ dejo por fuera muchos acompañamientos a los que no verbalizan y que no</p> <p>212 quedaron grabados y por eso en los análisis externos no podíamos retomarlos/</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>218</u> la tensión más fuerte y que he notado en mis practicas es</p> <p>219 <u>que se dispersen/ tomar esos diálogos y enrutarlos es lo más complejo/</u></p> <p>243. <u>En este primer momento lo</u></p> <p>244. <u>que caracteriza la practica son los conflictos</u></p> <p>315. <u>no se promovió la oralidad de los</u></p> <p>316. <u>niños / la palabra de la maestra es la que prima /</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Comunicación corporal		<p>Mira a los niños directamente a los ojos, se agacha en postura nivel bajo, se apoya en el gesto facial para expresar emociones de pregunta, enojo, preocupación y de esta manera “hace uso de su expresión facial, para denotar situaciones particulares”.</p> <p>En relación con los niños la profesora promueve la participación del grupo de niños a poyada en el movimiento y el gesto.</p> <p>Aparece como una constante el uso textos como las noticias.</p> <p>La interacción la potencia haciendo uso de la imágenes y las acciones que las complementan</p>	<p>M2</p> <p>340.la participación del grupo desde gestos/ acciones y movimientos que los movilizaran a</p> <p>341.intervenir/en el momento en el que se presenta la noticia de la contaminación del hábitat</p> <p>342.de los peces/ la maestra promueve espacios de comunicación con el uso de imágenes y</p> <p>343.acciones que las acompañan/ evidenciando un interés porque los niños participaran del</p> <p>M2/M3</p> <p>376.<u>aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo/ de la representación</u></p> <p>377.<u>enactiva e icónica</u> que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la</p> <p>378.maestra de manera permanente/ en tanto sólo hasta ahora inician la enunciación</p> <p>379.de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico/para</p> <p>M2/M3</p>

			<p>376. <u>flexibilizar las intervenciones/ y finalmente / la maestra como puede reconocer y</u></p> <p>377. <u>aprovechar sus estrategias paralingüísticas/ kinésicas /para potenciar todo lo</u></p> <p>378. <u>dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo/ su palabra/sus</u></p> <p>379. <u>movimientos/ sus silencios/ sus pausas para revisarlos o potenciarlos/</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Aprendizajes		<p>En relación con el préstamo de la palabra de la profesora: Como logra identificar lo que pudo potenciar gracias a que hizo su secuencia didáctica simultáneamente con dos grupos de niños, el grupo que esta bajo su responsabilidad y el de su par.</p> <p>Se pregunta qué hacer con situaciones que les generan ansiedad a los niños. Reconocer los procesos de oralidad de los grupos de niños para lograr un trabajo colectivo mas integrado y favorecer las particularidades de cada niño en relación con el uso de su oralidad.</p> <p>Nexo con la categoría <i>aspectos pedagógicos “perspectiva de enseñanza / aprendizaje que subyace en la secuencia didáctica”</i></p> <p>Preguntas y su formulación y pertinencia en el uso abiertas y cerradas.</p> <p>Importancia del gesto, movimiento en la construcción de sentido por parte de los niños para poder participar de la propuesta y promover la oralidad</p> <p>Hay nexo de este categoría de <i>aprendizajes</i> con el categoría <i>dificultades</i> evidente en el segmento (349/357)</p> <p>La construcción de la referencia dando énfasis en estos grupos de edad a la representación</p>	<p>213 M2/tomar literalmente la situación y ejemplificar sobre todo <u>el préstamo de la palabra</u></p> <p>214 <u>ayuda y aclara</u> su sentido cuando lo pone en una base conceptual/ reformulación/</p> <p>215 ampliación alrededor saberes y la contextualización/</p> <p>216 M2/Cuando vi el video me entristeció no haber hecho un <u>préstamo de la palabra mas</u></p> <p>217 potente con mi grupo que aun no verbaliza/ me doy cuenta de la construcción que debo</p> <p>218 hacer al estar con el otro grupo</p> <p>244.estos nos lleva a</p> <p>245.reflexionar que <u>se debe revisar la formulación de las preguntas/</u> los procesos</p> <p>246.participación/ <u>qué hacer con esas situaciones que les generan ansiedad/sobre cuales son</u></p> <p>247.<u>las preguntas pertinentes y cuáles no</u> y así enriquecer con las otras prácticas/</p> <p>349.La palabra estuvo acompañada</p>

		<p>enactiva e icónica (expresarse, construir significación a través del cuerpo, las imágenes y los sonidos onomatopeya) en relación directa con el préstamo de la palabra de la profesora. Esta articulación intencional es vital.</p> <p>Para una profesora que trabaja con esta población es mas exigente el uso intencional y consciente que haga de su oralidad por las características de los niños en ese paso del gesto a la palabra. Aprenden a través de ella.</p> <p>Aparecen otros categorías preestablecidos como <i>funciones del lenguaje</i>, <i>géneros discursivos</i> como narración, descripción, explicación, <i>usos del lenguaje</i> como el razonamiento lógico, la proyección, la imaginación y la predicción</p> <p>Otro nexos con el componente <i>paralingüístico</i> y kinésico por las estrategias que emplean las profesoras.</p>	<p>350.continuaamente de gestos/ pero pudo haber sido más potente el manejo del espacio en el</p> <p>351.desarrollo de la experiencia</p> <p>350.En el minuto 8:34/ llama la atención como algunos niños del</p> <p>352.grupo de aventureros II cuentan a Bernice la noticia sobre los tigres/ en un momento el</p> <p>353.personaje centra su atención en ellos/ pero luego focaliza su mirada a Anny/ una niña del</p> <p>354.grupo de aventureros / que se encuentra en otros procesos de oralidad/ en los que el</p> <p>355.<u>préstamo de la palabra</u> debe ser más potente/ allí la maestra nota algunos gestos de Anny</p> <p>356.e intenta explicarle con gestos y movimientos lo que sucede con los tigres/Considero que</p> <p>357.<u>el préstamo de la palabra pudo ser más visible al prestar atención a los niños que no</u></p> <p>358.<u>verbalizaban pero seguramente participaban con sus gestos o movimientos/</u> la maestra</p> <p>359.debió estar más atenta a este tipo de intervenciones para hacer visible <u>el préstamo de la</u></p> <p>360.<u>palabra</u> con mayor fuerza/</p> <p>371.Es significativo reconocer que el analizar las secuencias didácticas / nos permitió</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>372.<u>identificar cómo cada grupo de niños por sus características en relación con el</u></p> <p>373.<u>lenguaje y la cognición/ llevan a estructurar apuestas en las que si bien se</u></p> <p>374.<u>promueven los tres niveles de representación/ es uno de ellos el que prima por</u></p> <p>375.<u>encima de los otros dos/ es así como en la interacción con los caminadores y</u></p> <p>380.<u>aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo/ de la representación</u></p> <p>381.<u>enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la</u></p> <p>382.<u>maestra de manera permanente/ en tanto sólo hasta ahora inician la enunciación</u></p> <p>383.<u>de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico/para</u></p> <p>384.<u>la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las</u></p> <p>385.<u>expansiones semánticas que realiza a través de ella/ es la maestra quien a través de</u></p> <p>386.<u>su palabra potencia el razonamiento lógico/ la proyección/ la predicción y</u></p> <p>387.<u>obviamente la imaginación/ por eso /las acciones que se estructuran deben estar</u></p> <p>388.<u>dirigidas a trabajar sobre las preguntas por/ Qué es eso /(...) / en la medida que</u></p> <p>389.<u>será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación</u></p> <p>390.<u>de materiales / inicie la inmersión en el</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>contexto argumentativo y explicativo /en</p> <p>391. <u>estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas/</u></p> <p>392. <u>descriptivas que les posibiliten la construcción de la referencia/ fundamental la</u></p> <p>393. <u>combinación del tipo de preguntas/ abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar</u></p> <p>394. <u>los significados /a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos/ los</u></p> <p>395. <u>conflictos sociocognitivos/ Igualmente la selección y el uso de materiales que deben</u></p> <p>396. <u>convertirse en apoyos que contribuyan a mantener la articulación entre los tres</u></p> <p>397. <u>niveles de representación y las funciones del lenguaje/ en relación con estas/ las</u></p> <p>398. <u>secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del</u></p> <p>399. <u>lenguaje por encima de la función comunicativa/ a lo cual habría que prestar mayor</u></p> <p>400. <u>atención en las planeaciones futuras/sobre los dispositivos de planeación/ hay que</u></p> <p>401. <u>revisar en qué medida aportan a la estructuración y desarrollo de las acciones/ cuál</u></p> <p>402. <u>es su sentido/ en qué medida se convierten en un instrumento que favorezca la</u></p> <p>403. <u>reflexión pedagógica y ayuden a plantear retos a nivel didáctico/ a proyectar y</u></p> <p>404. <u>flexibilizar las intervenciones/ y finalmente / la maestra como puede reconocer y</u></p> <p>405. <u>aprovechar sus estrategias</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>paralingüísticas/ kinésicas /para potenciar todo lo</u></p> <p>406. <u>dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo/ su palabra/sus</u></p> <p>407. <u>movimientos/ sus silencios/ sus pausas para revisarlos o potenciarlos/</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Intersubjetividad		<p>Emerge como categoría que cobra gran importancia para M2 en respuesta a la necesidad por abordar con mayor rigurosidad los conflictos entre los niños, algunos con agresión física. La profesora reconoce que no toda la interacción gira en torno al desarrollo del componente cognitivo.</p>	<p>M3 analiza a M2.</p> <p>170. <u>Con respecto a la Comunicación y el uso de palabra /se entabla de manera permanente</u></p> <p>171. <u>un dialogo tanto con los niños como con los adultos que están en el espacio/ se parte de</u></p> <p>172. <u>un contexto real y de las problemáticas que han evidenciado para hacer búsquedas e</u></p> <p>173. <u>investigaciones a través de ello/resalto el rescate de la voz de los niños/ cómo se</u></p> <p>174. <u>retoman/ cómo estos entablan permanentemente un diálogo/Se parte de contextos reales/</u></p> <p>M3:</p> <p>229. <u>Para el manejo del cuerpo por parte de la maestra/ que le permite entablar una relación</u></p> <p>230. <u>más cercana con los niños/hace uso de su expresión facial, para denotar situaciones</u></p> <p>231. <u>particulares/ enojo/ preocupación/ pregunta/</u></p> <p>M1:</p> <p>256. <u>responde/hay un manejo del cuerpo</u></p>

			<p>desde el nivel bajo mirando a los niños</p> <p>257. <u>directamente/ la interacción inicial con los niños es explicitándoles que ya los conoce</u></p> <p>258. <u>porque sabe de ellos como por ejemplo que están enfermos/ que les gusta /y les llama</u></p> <p>259. <u>por el nombre/ al parecer es una estrategia para aproximarse a ellos significativamente y</u></p> <p>260. <u>lograr ganar su atención/ centrarlos en lo que luego van a conversar/después M2</u></p> <p>261. <u>introduce la construcción de significado que pretende abordar en la sesión con los</u></p> <p>277. <u>donde botan la basura? / niños responden/ en la caneca/El componente paralingüístico</u></p> <p>278. <u>esta dado por el acento que pone con voz y el movimiento de la cabeza en las rtas de los</u></p> <p>279. <u>niños/ al parecer porque aportan al propósito de la interacción / minuto 3:05/ y agrega/</u></p> <p>280. <u>oye qué interesante eso... eso es verdad!!! / Hay un apoyo importante en las manos y en</u></p> <p>281. <u>la representación enactiva, en el gesto / toman agua/sus intervenciones orales también</u></p> <p>324. <u>propia a pesar de ser niños/que ya hablan y estructuran como Flora /Hay un manejo del</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>325.cuerpo desde el nivel bajo mirando a los niños directamente/ La interacción inicial con</p> <p>326.los niños es explicitándoles que ya los conoce porque sabe de ellos como por ejemplo</p> <p>327.que están enfermos/ que les gusta /y les llama por el nombre/al parecer es una estrategia</p> <p>328.para aproximarse a ellos significativamente y lograr ganar su atención/ centrarlos en lo</p> <p>329.que luego van a conversar/</p> <p>315.experiencia/ <u>la comunicación evidenciada en la intervención visibilizó la palabra de la</u></p> <p>316.maestra en relación a generar apertura a las <u>intervenciones de los niños/interés rescatar</u></p> <p>317.<u>la participación del grupo desde gestos/ acciones y movimientos que los movilizaran a</u></p> <p>318.<u>intervenir/en el momento en el que se presenta la noticia de la contaminación del hábitat</u></p> <p>319.<u>de los peces/ la maestra promueve espacios de comunicación con el uso de imágenes y</u></p> <p>320.<u>acciones que las acompañan/ evidenciando un interés porque los niños participaran del problema presentado/</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ciclo II

CICLO II / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	<p>Funciones del lenguaje: comunicativa, estética y cognitiva</p> <p>Géneros discursivos: narración, descripción, explicación, conversación</p> <p>Tipo de texto: noticia Texto oral: canción</p>	<p>Se marca lo que M2/M3/M1 plantean consciente e intencionalmente sobre oralidad y escucha.</p> <p>Para M2 la oralidad esta relacionada con la posibilidad de conversar, narrar, en este sentido ubica como una limitante de su intervención pedagógica el no favorecerla plenamente cuando afirma “M2 limita un poco las búsquedas de los niños alrededor de su oralidad en su intento por narrar / ello debido a la precariedad del tiempo” (líneas 520-522), también desde su rol, a través de las preguntas que utiliza así según M2 “La oralidad en esta intervención / promovió preguntas que suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los diálogos en el trascurso de la experiencia” (líneas 532-534)</p> <p>En el apartado donde presenta sus reflexiones sobre los aprendizajes logrados M2 enuncia hallazgos producto de este proceso de reflexión sobre su practica y expresa en dos de ellos una relación explícita con la oralidad. Uno es con respecto a la conversación “como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias” (líneas 662-664). Otro es “desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños / hacer búsquedas en su</p>	<p>M3</p> <p>57. significativo \ / [retoma la lectura de su análisis escrito] / En cuanto a la representación icónica se ve a la</p> <p>58. <u>hora de la construcción de la historia / donde es a partir de las imágenes que los niños y las niñas</u></p> <p>59. <u>observan / y desde allí / empiezan a construir escenas que van haciendo parte de un todo / [ehhh]</u></p> <p>60. <u>relatando a través de su oralidad / las acciones o características / de las imágenes allí dispuestas\ /</u></p> <p>61. <u>[comenta el análisis escrito] / entonces / cómo los niños a través de lo que tu / también retomabas de su</u></p> <p>62. <u>oralidad / y de lo que veían allí con las imágenes / iban / haciendo como la ilación de la historia\ /</u></p> <p>137.M3 [ehhh] <u>[se retoma la lectura del análisis escrito] se hacen andamiajes a partir del préstamo de</u></p> <p>138.<u>palabra / donde la maestra hace ampliaciones semánticas / para enriquecer lo que de manera</u></p> <p>139.<u>oral se expone por parte de los niños / hipótesis que son enriquecidas desde la</u></p>

		<p>oralidad para construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que les genera interés y que los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares ” (líneas 676-679) y finalmente M2 presenta una reflexión que hace nexo de los dos aspectos anteriores, con la categoría de intersubjetividad al identificar “ de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma / pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la profesora / los han llevado progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se encuentran /” (líneas 684-690)</p> <p>En relación con la escucha, M2 explicita claramente en sus reflexiones que “La escucha se ve reflejada en esta intervención en el énfasis que hace la profesora en la toma de turnos, en donde hace conciencia de esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia / así como asumirla como un proceso de comprensión para dar continuidad a la narración “ (Líneas 547-550)</p> <p>También se identifica como M2 asume en las reflexiones, la oralidad, desde su proceso de formación profesional, como “oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi practica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir</p>	<p>oralidad de la</p> <p>140.maestra\ / [comenta el análisis escrito] / entonces como ella va:: / ampliando esos referentes que</p> <p>141.ellos enuncian\ / como tu / enriqueces pues su marco de referencia / que:: / parten de una cosa y</p> <p>142.tu la expandes / enriqueciendo pues así también / la oralidad / y el sentido pues también / de / de</p> <p>155.M3 entonces eso me pareció allí muy potente / [retoma la lectura del análisis escrito] entonces a</p> <p>156.partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro\ /</p> <p>157.reconociendo que:: / reconocimiento que:: / ¡ahy! p / no se que quería decir p\ / lo que / para</p> <p>158.cumplir lo que se pacta / y tener así mismo que todos tuvieran las mismas oportunidades\ /</p> <p>159.[comenta el análisis escrito] / entonces como que tu:: / también lo hiciste manifiesto allí de:: /</p> <p>160.vamos a hacer un acuerdo / nos vamos a sentar / vamos a respetar / y pues esto también // das</p> <p>161.como otro sentido a la oralidad/ / de poder a través de ella / llegar a acuerdos / y:: / pues hacer</p> <p>M1</p> <p>280.[retoma la lectura del análisis escrito] / potenciar la oralidad de los niños de</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>desde su saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino” (Líneas 605-609) (...) definiéndola como “construcciones e intercambio de saberes / ha sido una nueva forma de resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro” (líneas 615-617 / Ciclo II / M2)</p> <p>En relación con los pares, al analizar la segunda secuencia didáctica de M2, para M3, la oralidad es promovida a partir del relato que hacen los niños para la construcción de una historia con base en la observación de imágenes y las ampliaciones orales que M2 realiza al retomar lo que éstos van aportando, con lo cual, según afirma, M2 enriquece los marcos de referencia que tienen los niños del grupo Aventureros I. (líneas 137-142). Ésta también se asume desde lo que posibilita usarla por parte de M2 en términos de convivencia, de configuración de la intersubjetividad y plantea “a partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro\ / reconociendo que:: / reconocimiento que:: (...) que todos tuvieran las mismas oportunidades\ (...) das como otro sentido a la oralidad// de poder a través de ella / llegar a acuerdos /” (líneas 155-161)</p> <p>En este sentido M1 corrobora el análisis de M3 y agrega como M2 en estas situaciones comunicativas con sus preguntas promueve el uso de la oralidad por parte de los niños al pedirles que expliquen, narren “_ahí si los niños pasan de una y dos palabras / y hablan entre ellos / y</p>	<p><u>Aventureros 1 / a</u></p> <p>281.<u>partir de la creación de historias / promoviendo hipótesis / explicaciones / en su intento por narrar\</u></p> <p>282.<u>/ pues acá / hacen uso prácticamente / de una o dos palabras / y con ello quieren como dar</u></p> <p>283.<u>cuenta de:: / de todo el proceso / no obstante / [ehhh] ese intento por narrar /</u></p> <p>288.<u>M1 ahí si los niños pasan de una y dos palabras / y hablan entre ellos / y empiezan como a</u></p> <p>289.<u>moverse mucho más esa posibilidad de la oralidad / [ehhh] / [se retoma la lectura el análisis</u></p> <p>295.<u>[comenta lo leído] esa es una de las preguntas / / que:: / [ehhh] / potencia la oralidad porque los</u></p> <p>296.<u>hace como dar explicaciones / y empiezan ellos a intentar mirar como contestan /</u></p> <p>M2</p> <p>520.<u>explicación en sus elecciones / pero en la culminación de la experiencia M2 limita un poco las</u></p> <p>521.<u>búsquedas de los niños alrededor de su oralidad en su intento por narrar / ello debido a la</u></p> <p>522.<u>precariedad del tiempo</u></p> <p>M2</p> <p>532.<u>desarrollos orales en el interés por participar de la experiencia / La oralidad en esta intervención /</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>empiezan como a moverse mucho más esa posibilidad de la oralidad / [ehhh] / (...) potencia la oralidad porque los hace como dar explicaciones / y empiezan ellos a intentar mirar como contestan /” (líneas 288/289, 295/296)</p>	<p><u>533.promovió preguntas que suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los</u> <u>534.diálogos en el trascurso de la experiencia / de manera que los niños lograron significar a partir de</u></p> <p>M2</p> <p><u>547.motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta</u> <u>548.intervención en el énfasis que hace la maestra en la toma de turnos, en donde hace conciencia de</u> <u>549.esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia / así como asumirla como un</u> <u>550.proceso de comprensión para dar continuidad a la narración / La pregunta</u></p> <p>M2</p> <p><u>605.oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes /</u> <u>606.evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo</u> <u>607.mi practica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su</u> <u>608.saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal</u> <u>609.por la cual he transitado este camino / pues los encuentros semanales de reflexión compartida</u></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>615.construcciones e intercambio de saberes / <u>ha sido una nueva forma de resignificar la</u></p> <p>616.<u>oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que</u></p> <p>617.<u>permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro</u></p> <p>661.la ampliación de dicho referente / en este sentido, se ubica como un tercer hallazgo / a la</p> <p>662.<u>conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto</u></p> <p>663.<u>la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños</u></p> <p>664.<u>logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación</u></p> <p>676.<u>acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que</u></p> <p>677.<u>posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en</u></p> <p>678.<u>relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que los motiva a</u></p> <p>679.<u>intervenir desde su procesos orales particulares / agregado a ello / se ubica la narración</u></p> <p>684.<u>de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>685.<u>relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma /</u></p> <p>686.<u>pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra / los han llevado</u></p> <p>687.<u>progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia</u></p> <p>688.<u>desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su</u></p> <p>689.<u>propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el</u></p> <p>690.<u>reconocimiento de la otredad en el que se encuentran /</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre el categoría	Unidades de análisis
Oralidad	Componente paralingüístico	<p>Se considera importante en los análisis para saber que significados indirectos construye la profesoras en la interacción (547/551) nexa con <i>aspectos pedagógicos / la perspectiva de enseñanza / aprendizaje</i> por la interacción que promueve la profesora a través de estos componentes <i>paralingüísticos</i>.</p> <p>M3 identifica el uso de la modulación de la voz como una característica propia de la interacción de M2 para :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convocar • Enseñar cambio en una actividad • Dar cuenta de situaciones importantes <p>Uso de <i>la onomatopeya como representación icónica auditiva</i> para trabajar la referencia de las aves y según M3 “potenciar la experiencia”</p>	<p>163. ¡bueno! / <u>la maestra hace uso de su lenguaje paralingüístico / donde emplea diversas tonalidades</u></p> <p>164. <u>de la voz / la acentúa en momentos particularidades / denotando cambios y situaciones</u></p> <p>165. <u>importantes</u> \ desde allí / también / se convoca a algunos niños y se realiza <u>la onomatopeya de</u></p> <p>166. <u>las pájaros / para potenciar la experiencia propuesta</u> \ [comenta el análisis escrito] entonces ¡a mi</p> <p>167. me parecía muy:: impactante! cómo hacías:: / <u>es muy característico tuyo como modulas tu voz /</u></p> <p>168. como muy real / eso también te aportó a lo que venias haciendo / [sonríe] / (inaudible) / hace el</p> <p>169. gesto /</p> <p>545. jalonar su participación / Aquí <u>el análisis sobre los componentes paralingüísticos, kinésicos y</u></p> <p>546. <u>proxémicos / son claves para saber / qué significados indirectos construye la maestra con la</u></p> <p>547. <u>interacción / la maestra espacialmente esta de rodillas frente a ellos / quienes están</u></p>

			<p>sentados</p> <p>548. <u>sobre un tapete</u> / unos detrás de otros / y les hablas y simultáneamente y les sonríes\ / con esto</p> <p>549. <u>estas haciendo uso espacialmente de ese nivel bajo del cuerpo al mirar directamente a los ojos</u></p> <p>550. <u>de los niños / que ayuda a la interacción</u> / y que también la autora que hoy vamos a trabajar dice</p> <p>551. <u>que es fundamental para la comunicación con los niños / ¿eso lo sabías?</u> /</p> <p>642. <u>maestra con los niños para posibilitar y motivar su participación en la experiencia / La maestra</u></p> <p>643. <u>utiliza los movimientos / gestos y acciones / para convocar el juego desde el rol de aves /</u></p> <p>644. <u>acompañando esto la palabra como mediadora en el primer momento / En el espacio de la</u></p> <p>645. <u>construcción de la historia / la maestra se vale por momentos de gestos / acciones y movimientos</u></p> <p>646. <u>/ enriqueciéndolos con la palabra verbal acompañada de la imagen / esto fue relevante en la</u></p> <p>647. <u>motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre el categoría	Unidades de análisis
Andamiajes	<p>Préstamo de la palabra de la profesora (1) Expansión semántica (2) Reformulación (3)</p> <p>Uso de géneros discursivos (4) Narrar (4.1) Explicar (4.2) Describir (4.3) Conversar (4.4)</p> <p>Texto oral: Canción (5)</p> <p>El juego (6)</p> <p>Uso de la pregunta de parte de la profesora (abierta y cerrada): (7)</p> <p>Formatos (saludo / bienvenida) (8)</p>	<p>¿Para qué lo hace?</p> <p>A partir de afirmaciones y preguntas (línea 14/24) sobre lo corporal</p> <p>Narrar, explicar para contextualizar a los niños sobre la experiencia que van a realizar y también busca promover en los niños: Ampliación de referentes, Promover hipótesis, explicaciones, estructura narrativa (373) (679/690). La profesora con su oralidad promueve la explicación, intento de narrar, amplía los referentes que los niños enuncian, los marcos de referencia.</p> <p>Expansión semántica logrando promover la secuencia y razonamiento lógico en la construcción colectiva de la historia y con apoyo de la lectura de imágenes en recuadros. Como parte de la ampliación de las construcciones de los niños / complejizándolas durante la interacción (651/654)</p> <p>Recapitulación (423/441)</p> <p>Describe lo que ve en el espacio, en la situación y con ello contribuye a construir un referente de significación sobre lo que es un ave</p> <p>Conversar para aprender lo implica un proceso dialógico . La conversación como protogénero y su relación con el juego. Se visibiliza la conversación</p>	<p>(4.1)(4.2)</p> <p>7. <u>cual ella hace todo / un proceso de convocarlos / y así mismo el contarles como iba a ser como todo el</u></p> <p>8. <u>proceso / o en lo que iban a trabajar a lo largo de la experiencia\ / entonces / ella desde el inicio / pues /</u></p> <p>9. <u>los convoca alrededor de las aves: / entonces / y empieza ella diciendo / [retoma su análisis escrito]</u></p> <p>(4.1)(4.2)</p> <p>(4.3)</p> <p>10. <u>Yo veo muchas aves en este salón / veo a</u></p> <p>11. <u>Simón / que es un ave de muchos colores / Cata / ¡Cata! es un pájaro blanco / que tiene plumas de</u></p> <p>12. <u>muchos colores / ¡mira! / ¡Hola catalina! / Y veo que también / también que Saray / tiene también unas</u></p> <p>13. <u>alas negras con?: / y ella pues interpela / ¡abeja! / M2 ¿son de abeja? / la niña</u></p>

		<p>entre los niños a pesar de enunciar solo una o dos palabras (283/296). Exigir pertinencia a los niños en sus intervenciones (298/301)</p> <p>Se identifica como estrategia didáctica posible con niños menores de tres. Permite reconocer saber previo y hacer la transferibilidad de aprendizajes a nivel de la toma de turnos en la construcción de una historia en el marco de una conversación, las implicaciones de trabajar una secuencia de hechos y el uso del razonamiento lógico. Principio de alteridad, la intersubjetividad</p> <p>años. Logro en relación con lo que es posible hacer con niños menores de tres años en relación al uso de la oralidad, conversar (572/576)</p> <p>Logro articulación conversación / escucha/ narración (241/248) (547/552)</p> <p>Logro M2 / reto / tensión en el primer ciclo (232/248)</p> <p>Es un logro importante frente a uno de los retos y miedos de la profesora en el ciclo anterior.</p> <p>Como estrategia didáctica</p> <p>Trabajando sobre la toma de turnos</p> <p>Uso de categorías elaborados con niños tan pequeños y su correlación con la perspectiva de infancia capaz, no subvalorada</p> <p>Logro / Nexo aspectos pedagógicos/ perspectiva de enseñanza/ aprendizaje subyace / Infancia / (249/264)</p> <p>La pregunta: Abierta: Por qué Cerrada (371/395) La pregunta de la profesora (654/661)</p> <p>La pregunta como posibilidad de ampliar el referente y que sean ellos mismo quienes construyan la rtas y por eso la profesora responde con otra pregunta y no con respuestas. Aborda de la</p>	<p>/ nooo / y la M2 vuelve e (4.3)</p> <p>14. / <u>vamos a imaginar que somos pájaros / y nos vamos a saludar\ / ¿ustedes se</u></p> <p>15. <u>acuerdan la canción de los pájaros ? / ellos dicen que si / [ehhhh] / ¿cómo es? // y // [ehhh] / y:: pues:: /</u></p> <p>16. Saray / <u>empieza a cantar\ I que yo tengo un pajarito que ya sabe volar/ /</u></p> <p>17. M : [mmm] confirmando lo dicho por M3</p> <p>18. M3 M2 dice ¡muy bien! / Amalia / ¡mira! / escucha a Saray\ / que nos esta recordando como nos</p> <p>19. saludamos\ / entonces M2 empieza a entonar la canción / [ehhh] / antes mencionada / y dice / <u>¿será que</u></p> <p>20. <u>los pajaritos se quedan solamente así sentaditos como nosotros? / ¿Qué hacen los pajaritos? / Y uno de</u></p> <p>21. <u>los niños dice / ¡a volar! / la M2 dice ¿volar? / ¿y que tal si nos saludamos volando? / [comenta lo escrito]</u></p> <p>22. / entonces desde allí la M2 invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>perspectiva de la problematización y no desde una perspectiva convencional de la comunicación que sustenta la propuesta tradicional de enseñanza/aprendizaje (302/305) Uso de la pregunta por parte de la profesora (384/395)</p> <p>Profesora exige pertinencia en las intervenciones a través de cuestionamientos.</p> <p>Responde a los niños</p> <p>A través de</p> <p>La pregunta abierta (por qué) lo cual lleva a que los niños amplíen la enunciación de dos palabras y hablen entre ellos, den explicaciones.</p> <p>La pregunta cerrada, trabajar estructura narrativa</p> <p>¿Cómo lo hace?</p> <p>Construyendo historias / uso de las lecturas de imágenes de forma colectiva</p> <p>Juego Andamiaje favorece de forma holística el uso de la oralidad en los niños de esta edad.</p> <p>Identificarlo como puente entre el componente pedagógico y discursivo (671/674)</p> <p>Caracterizar la oralidad de los niños.</p> <p>Nexo con aprendizajes y Logros (407/418)</p> <p>Nexo con la relación lenguaje/ pensamiento, tipo de textos (oral) funciones del lenguaje, perspectivas pedagógicas / perspectiva de enseñanza.</p>	<p>aves / en el</p> <p>23. cual / al son de la canción I en torno a ese animal / los va a saludar / y entonces allí empieza toda una</p> <p>24. apuesta por lo corporal\ / en donde / pues se involucra / pues el saludo\</p> <p>26. / la M2 empieza / ¿ustedes saben por qué</p> <p>27. los pájaros son de colores? / Isa ¿por qué los pajaritos serán de colores? / uno de los niños dice / ¡yo soy</p> <p>28. un pájaro de color amarillo! / entonces la M2 dice / espera, vamos a escuchar a Isa que va a hablar /</p> <p>29. ¿por qué son de colores? / entonces Isabel dice \ / porque las:: / aves de colores / ésto [señalando las</p> <p>30. imágenes que hay en la pared] \ // M2 ¿tu crees que la respuesta esta en la historia? / ¡mira! pájaros de</p> <p>31. colores dice la niña / M2 [ahhh] I allá hay pájaros de colores como nosotros / ¿será que averiguamos por qué son los pájaros de</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>colores? /</p> <p>(4.4)</p> <p>57. <u>significativo \ / [retoma la lectura de su análisis escrito] / En cuanto a la representación icónica se ve a la</u></p> <p>58. <u>hora de la construcción de la historia / donde es a partir de las imágenes que los niños y las niñas</u></p> <p>59. <u>observan / y desde allí / empiezan a construir escenas que van haciendo parte de un todo / [ehhh]</u></p> <p>60. <u>relatando a través de su oralidad / las acciones o características / de las imágenes allí dispuestas\ /</u></p> <p>61. <u>[comenta el análisis escrito] / entonces / cómo los niños a través de lo que tu / también retomabas de su</u></p> <p>62. <u>oralidad / y de lo que veían allí con las imágenes / iban / haciendo como la hilación de la historia\ /</u></p> <p>63. <u>entonces allí también fue importante I la pregunta:: I el poderles:: I [ehhh] I como hacer esas devoluciones</u></p> <p>64. <u>en cuanto a lo que observaban:: I de ampliarles mucho más lo que ellos I decían:: \ I y tuvieran la</u></p> <p>65. <u>posibilidad de abrir su imaginación I entonces era muy potente que los convocaras y los</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>invitaras a hacer</p> <p>66. esa lectura de imágenes que les permitía imaginarse cosas diferentes y enriquecer tanto la construcción</p> <p>67. de la historia I pensar que puede seguir y estar muy atento I</p> <p>(4.4)</p> <p>137. M3 [ehhh] [se retoma la lectura del análisis escrito] se hacen <u>andamiajes a partir del préstamo de</u></p> <p>138. <u>palabra / donde la maestra hace ampliaciones semánticas / para enriquecer lo que de manera</u></p> <p>139. <u>oral se expone por parte de los niños / hipótesis que son enriquecidas desde la oralidad de la</u></p> <p>140. <u>maestra\ / [comenta el análisis escrito] / entonces como ella va: / ampliando esos referentes que</u></p> <p>141. <u>ellos enuncian\ / como tu / enriqueces pues su marco de referencia / que:: / parten de una cosa y</u></p> <p>142. <u>tu la expandes / enriqueciendo pues así también / la oralidad / y el sentido pues también / de / de</u></p> <p>143. <u>lo que querías lograr con la construcción colectiva de la historia \ / entonces Emilia ahí también se</u></p> <p>144. <u>vio / Sara y Emilia para mi eran</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>/ <u>también unos referentes importantes porque ellas iban ilando la</u></p> <p>145.<u>historia</u> / ellas estaban / muy interesadas en lo que acontecía / en <u>leer también las imágenes</u> / a</p> <p>146.<u>mi me sorprendió mucho cuando Saray dijo</u> / lo de / ¡no! / ¡está enojado!</p> <p>280./ <u>potenciar la oralidad de los niños de aventureros 1 / a</u></p> <p>281.<u>partir de la creación de historias / promoviendo hipótesis / explicaciones / en su intento por narrar\</u></p> <p>282./ <u>pues acá / hacen uso prácticamente / de una o dos palabras / y con ello quieren como dar</u></p> <p>(4.4)</p> <p>283.<u>cuenta de:: / de todo el proceso / no obstante / [ehhh] ese intento por narrar /</u></p> <p>284.<u>es más evidente / [ehhh] / cuando la maestra intencionalmente / ehhh realiza preguntas que</u></p> <p>285.<u>indagan / por el por qué de los eventos\ [comenta y amplía lo leído] o sea / definitivamente en el</u></p> <p>286.<u>video se ve la potencia de ese tipo de pregunta\ / cuando / ese tipo de pregunta /</u></p> <p>287.M3 [mmmm] <u>confirmando lo</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>que se dice /</p> <p>288.M ahí si los niños pasan de una <u>y dos palabras / y hablan entre ellos / y empiezan como a</u></p> <p>289.<u>moverse mucho más esa posibilidad de la oralidad / [ehhh] / [se retoma la lectura el análisis</u></p> <p>290.<u>escrito] / en estas cortas intervenciones / es clave visibilizar cómo M2 va <u>exigiendo a los niños</u></u></p> <p>291.<u>pertinencia en ellas / dando lógica a la narrativa que se va configurando\ entonces / [comenta y</u></p> <p>292.<u>amplía el análisis escrito] fíjate que ahí <u>empiezas a exigirles y no de cualquier forma podrían::</u></u></p> <p>293.<u>expresarse\ / sino que tu / con tu interacción / entonces por ejemplo\ / lo pongo ahí entre comillas</u></p> <p>294./<u>este apartado [se retoma la lectura el análisis escrito]¿Por qué serán de colores los pajaritos?</u></p> <p>295.<u>[comenta lo leído] esa es una de las preguntas / / que:: / [ehhh] / potencia la oralidad porque los</u></p> <p>296.<u>hace como dar explicaciones / y empiezan ellos a intentar mirar como contestan /</u> <u>(4.4)</u></p> <p>297.M2M3 [sonríen]</p> <p>298.M ¿Quiénes son los invitados</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>del rey?</u> / entonces una chiquita:: contesta / y ahí lo de la</p> <p>299.pertinencia / contestan los niños / la abuela // los niños // como soltando ideas / pero como:: / sin</p> <p>300.tener muy presente / la historia en sí / entonces:: / [ehhh] / tu <u>los cuestionas [ehhh] / [ehhh] /</u></p> <p>301.<u>intentando decirles que eso no es / que sean más pertinentes /</u> por la manera como ahí les / les</p> <p>302.interactúas p / otra pregunta es / que haces es / ¿Este rey esta feliz? / ¡Esta enojado! afirmas / ¿Y</p> <p>303.por qué esta enojado si la lechuza le trajo un bello regalo? / entonces / ¿Qué pasaría? / El niño te</p> <p>304.dice / ¡No se! / entonces tu contestas con otra pregunta abierta que les abre todo / ¿Tu que</p> <p>305.crees? / <u>No les contestas inmediatamente con una respuesta / sino con otra pregunta I</u></p> <p>310.[retoma la lectura del análisis escrito] I y I además dichos andamiajes para promover la oralidad y</p> <p>311.estructurar la narrativa / I que me parece que es el centro:: I de este trabajo tuyo:: en los niños I</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>312.se apoyan y enriquecen desde diferentes formas de ayuda I como I <u>el trabajar con recuadros en</u></p> <p>313.<u>la pared I a partir de los cuales I la maestra busca desarrollar las secuencias I y la estructura</u></p> <p>314.<u>lógica de una narración\ I [comenta] eso me pareció potentísimo I ¡si! I [retoma la lectura del</u></p> <p>(7)</p> <p>371.M2 trabaja sobre la</p> <p>372.<u>macroestructura narrativa a través de preguntas como I ¿Cómo empieza nuestra historia? Y</u></p> <p>373.<u>señala las imágenes de los recuadros, siempre te apoyas en lo icónico I ¿A donde irán esas</u></p> <p>374.<u>aves? I trabajas la ubicación espacial I ¿Será que van a los arboles? [comenta] Ésta I si I que es</u></p> <p>375.<u>otra característica que encontré en tus intervenciones I es una pregunta cerrada I y es una</u></p> <p>376.M3 [mmmm] <u>confirmando lo que se dice</u></p> <p>377.M <u>cerrada porque es que es ¿será que van hacia los arboles? / ¿Pues? /</u></p> <p>378.M2 [ríe]</p> <p>379.M <u>es una pregunta cerrada porque ya estas dándoles la respuesta I ¡Van hacia los arboles! I y si I</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>380.usas mucho la pregunta cerrada a veces I bien I para mirar I mirar el sentido de las</p> <p>384.como uno va haciendo también conciencia sobre la pregunta I y como:: I teniendo en cuenta esas</p> <p>385.edades I uno:: va:: haciendo modificaciones de la pregunta I porque es algo que hemos venido</p> <p>386.mirando I y:: I y uno en las edades de uno y medio y casi a dos I empieza sobre todo a hacer</p> <p>387.preguntas cerradas y una que otra abierta I pero cuando ya parte como de los dos I ya se</p> <p>388.empieza a equilibrar I y muchas veces ya predomina es la abierta mas que la cerrada I entonces</p> <p>389.esto también era algo que:: I</p> <p>390.si I mas cerradas que abiertas I</p> <p>391.como buscando siempre I algo puntual I que les ayude I</p> <p>392.M2 porque es que I es que ese día hablábamos de:: I del video de M1 también I entonces I [ehhh]</p> <p>393.como ella utilizaba la pregunta también mucho en su intervención I pero I siento yo que al ver que</p> <p>394.los niños no responden a esas preguntas I pues ella I da la respuesta I y otro I y I e</p> <p>395.inmediatamente hace otra</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>pregunta I</u> <u>(7)</u></p> <p>396.M3 [mmmm] confirmando lo que se dice I</p> <p>397.M2 entonces recuerdo:: I que ella hizo una pregunta cerrada y luego:: I luego:: fue como ¿qué</p> <p>398.pasa con estos personajes? I y ella se quedo calladita p I y los niños también calladitos p I dijo I</p> <p>399.¿qué pasa? I y otro niño dice I ¿qué pasa? I</p> <p>400.Todas [ríen]</p> <p>401.M2 ellos no se aproximan I digamos que a esas respuestas I porque no están en esas</p> <p>402.construcciones aún I</p> <p>403.M3 [mmmm] confirmando lo que se dice I</p> <p>404.M2 entonces allí la palabra de la maestra es como mas consistente I siento yo que por eso</p> <p>405.es I es también la necesidad de:: I de ubicarle al niño una respuesta I que no se quede en el aire I</p> <p>406.M3 ==...en el aire I si I...==</p> <p>407.M2 me pareció tan bonito / ¿qué pasa? / [sonríe] / ¡repite!</p> <p>/</p> <p>408.M3 sonríe</p> <p>409.M entonces esa es otra característica:: de la oralidad de estos niños / ellos al no saber</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>que</i></p> <p>410.responder a las preguntas de la maestra / [ehhhh] / utilizan como:: / repetir la pregunta de la</p> <p>411.maestra /</p> <p>412.M3 También me acuerdo que:: / que a veces se / se colectiviza una respuesta\ / ¿no? / que</p> <p>413.también hablábamos ese día / porque en el video de MI / ¡es muy claro! / cuando ella pregunta</p> <p>414.en la caja / ¿que puede haber? / y creo que es Flora la que contesta a dicha pregunta con un</p> <p>415.objeto / y después MI pregunta a otro / y dice el mismo objeto / y se colectiviza la misma</p> <p>416.respuesta /</p> <p>417.M si / cuando no tienen / dice esta autora que leíamos para hoy / cuando no tienen muchos</p> <p>418.recursos lingüísticos /</p> <p>(3)</p> <p>423.se hace la reconstrucción de la historia retomando las ideas sueltas de estos/ / [comenta] / o sea /</p> <p>424.ésto / es tu andamiaje / esto que estoy diciendo / haces la reconstrucción de la historia /</p> <p>425.retomando las ideas sueltas de los niños / para ir configurando el sentido de la misma\ / porque</p> <p>426.cada uno te va diciendo/ / como</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>dicen una o dos palabras\ / entonces / con que uno solo hable /</p> <p>427.no es suficiente para construir sentido / porque quedan cosas sueltas\ / entonces / lo que tu haces</p> <p>428./ a manera de andamiaje / es que recoges todo / y tu eres la que va ayudando a hacer / la ilación /</p> <p>429.entonces dices:: [retoma el análisis escrito]/ Este préstamo de la palabra / tiene como fin /</p> <p>430.encadenar los personajes / los hechos / y así ayudarles a construir / de las partes un todo / el</p> <p>431.sentido de la historia\ / [comenta] / y lo veíamos:: en / la lectura que teníamos para hoy\ / cómo se</p> <p>432.caracterizan los niños más pequeños /¿no? / en términos de eso / como:: / tienen dificultad para</p> <p>433.ver / porque su pensamiento sincrético así es / la relación entre la parte y el todo / entonces tiene</p> <p>434.sentido / ¿no? / aquí hay un abordaje / de orden lógico / acá:: / haces todo un trabajo de</p> <p>435.razonamiento lógico / o sea / das cuenta de tu propuesta\ / [retoma la lectura del análisis escrito]</p> <p>436.de esta manera M2 reconstruye</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>cada cuadro / el sentido de la historia\ / y trabaja secuencia con</p> <p>437.afirmaciones como / [ehh] / ¡Ya volamos! / Ahora los pajaritos vamos a volar y nos vamos a posar</p> <p>438.en un sitio / [comenta] / o sea / ¿a qué me refiero con eso? / con el trabajo de secuencia I ¿si? /</p> <p>439.cuando afirmas eso/ / estas haciendo el desarrollo de esa noción / [retoma la lectura del análisis</p> <p>440.escrito] / y luego un niño te dice / y a comer frutos:: / o sea / va en el proceso / la maestra / repite</p> <p>441.lo que / dice el niño / ahí hay otra estrategia / ¿no? I recapitular /</p> <p>442.M3 [mmmm] confirmando lo que se dice (3)</p> <p>(2)</p> <p>532.desarrollos orales en el interés por participar de la experiencia / La oralidad en esta intervención /</p> <p>533.promovió preguntas que suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los</p> <p>534.diálogos en el trascurso de la experiencia / de manera que los niños lograron significar a partir de</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>535.gestos / acciones y movimientos / en el rol que asumieron de aves en un primero momento / Para</p> <p>536.el espacio de la creación de la historia / la maestra utiliza constantemente la pregunta para llevar</p> <p>537.a los niños a inferencias e hipótesis sobre la continuidad de la narración / sin embargo / pudo</p> <p>538.ampliar los aportes de los niños desde el préstamo de la palabra / dándoles más apertura en la</p> <p>539.finalización de ese momento de la intervención / El préstamo de palabra en esta intervención se</p> <p>540.visibiliza en la ampliación de palabras que enuncian los niños para significar y participar desde el</p> <p>541.rol de aves y la construcción de la historia / Esta estrategia fue constante en la interacción de la maestra con los niños para posibilitar y motivar su participación en la experiencia / (2)</p> <p>577.son los espacios de juego y siento que la intervención de M3 dio muchas luces alrededor de::</p> <p>578.de ser mucho mas consiente y</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>como el juego es / es primordial en esos acercamientos que hacen</p> <p>579.los niños frente a su a su oralidad y como la va complejizando con el acompañamiento de la</p> <p>580.maestra / pero pues el juego en si mismo da la posibilidad que ellos exploren libremente esas</p> <p>581.construcciones / no es algo punitivo sino que ellos se sienten en la confianza de hacerlo y</p> <p>582.también la maestra se siente en la tranquilidad de acompañarlos / y llevar su ritmo // y:: en cuanto</p> <p>649.de su oralidad / así como hallazgos importantes en relación a los andamiajes / se</p> <p>650.encuentra en primer lugar / el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra / y</p> <p>651.de los pares / en donde fue posible asumir la repetición literal / y la recontextualización en</p> <p>652.otras situaciones / como parte de la ampliación de las construcciones de los niños /</p> <p>653.haciendo paráfrasis de sus elaboraciones y complejizándolas durante la</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>interacción / un</p> <p>654.segundo hallazgo fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su</p> <p>655.intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por</p> <p>656.ejemplo fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de</p> <p>657.caminadores / pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia</p> <p>658.en los niños y para el caso de Aventureros I / este tipo de pregunta se utiliza como una</p> <p>659.forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente / para dar</p> <p>(4.4)</p> <p>660.paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en</p> <p>661.la ampliación de dicho referente / en este sentido/ se ubica como un tercer hallazgo / a la</p> <p>662.conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto</p> <p>663.la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños</p> <p>664.logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>665.que acompañan la palabra / de esta manera la conversación se convierte en un espacio</p> <p>666.de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita</p> <p>667.alguna situación cotidiana / siendo para ello importante el reconocimiento de los otros</p> <p>668.participantes de la conversación / desde la conciencia paulatina del turno / evidente como</p> <p>669.una forma da validar / la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia</p> <p>670./ en relación a esto el juego se evidencia como un cuarto hallazgo / frente a los sistemas (4.4)</p> <p>671.andamiajes / siendo este el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como</p> <p>672.andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre / en donde los niños</p> <p>673.logran actuar de forma espontánea / alrededor de los juegos que propicien / siendo</p> <p>674.necesario para ellos / expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto</p> <p>675.la maestra es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos sino</p> <p>676.acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de la palabra de la</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>maestra / lo que</p> <p>677.posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en</p> <p>678.relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que los motiva a</p> <p>679.intervenir desde su procesos orales particulares / agregado a ello / se ubica la narración</p> <p>680.como un quinto hallazgo / pues hace parte importante de la interacción de la maestra con</p> <p>681.los niños / pues promueve su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación /</p> <p>682.encontrando en ello la oportunidad acercarse a procesos de secuencia / y búsquedas en</p> <p>683.procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa I así para el caso</p> <p>684.de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en</p> <p>685.relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma /</p> <p>686.pues sus usos orales mediados por los sistemas de apoyo de la maestra / los han llevado</p> <p>687.progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia</p> <p>688.desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>relaciones con los otros desde su</p> <p>689.propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el</p> <p>690.reconocimiento de la otredad en el que se encuentran /</p> <p>230.instaura la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los</p> <p>231.niños y las niñas / de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva</p> <p>232.producción de manera colectiva / a mi esto si me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque /</p> <p>233.digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos</p> <p>234.corporales que tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores</p> <p>235.que tienen // y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación / que uno pensaría / y</p> <p>236.yo se lo decía a M2 / ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! I pero ¿cómo se va a</p> <p>237.instaurar un espacio para la</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>conversación con ellos tan pequeños? / ¡no se puede! / pero</p> <p>238.efectivamente se pudo /</p> <p>241.<u>M3 y yo siento en medio de todo I que ella lo:: I lo:: I acerca mucho a una conversación tu a tu I o</u></p> <p>242.<u>sea yo con (inaudible) I exacto I pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo / que uno</u></p> <p>243.<u>dice / bueno / puede mediar entre uno:: y dos:: / ¡pero ya son quince! / y ahí es mucho más</u></p> <p>244.<u>complejo / además que se escuchen:: / que se permitan hablar el uno al otro:: / que validen:: el</u></p> <p>245.<u>aporte del otro / que tal vez / no:: / no les agrada pero que finalmente lo incorpore / pues para mi</u></p> <p>246.<u>esto ha sido / en realidad / lo que más me ha l llamado la atención del trabajo de M2 / porque</u></p> <p>247.<u>siento que es un grupo que es / de retos / tenerlos convocados en esta estrategia didáctica / que</u></p> <p>248.<u>es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado\//</u></p> <p>249.<u>M yo quería agregar:: / frente a todo lo que ya ha dicho M3 / es</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>que:: / también me impactó:: / la</p> <p>250.cantidad de:: términos / que se:: <u>discutieron y eso me faltó:: en /</u> <u>(inaudible) / si por ejemplo tu</u></p> <p>251.hablabas de:: / que las aves van <u>a posar /</u></p> <p>252.Todas [rien]</p> <p>253.M se me olvidó / (inaudible) / <u>es algo bastante / reservado a</u> <u>ciertos contextos / casi que a la</u></p> <p>254.literatura clásica / casi a la <u>poesía / entonces tu les hablabas</u> <u>así / vamos a posar / el pichón /</u> <u>fue</u></p> <p>255.otro término / y ellos hacían <u>parte / pero ahí es evidente la</u> <u>perspectiva de infancia / p</u></p> <p>256./ y seguramente los van a <u>comprender / perfectamente /</u></p> <p>257.M3 si / porque digamos <u>Manuela / me acuerdo tanto de</u> <u>Manuela / que decía / vamos a</u> <u>posarnos</u></p> <p>258.en el árbol /</p> <p>259.M2 [ríe] ¡hermosa!</p> <p>260.M3 ella de una vez fue y se <u>ubico haciendo su</u> <u>representación / y comía del</u> <u>árbol / tal cual / impresionante /</u></p> <p>261.M yo no me los imagino en la <u>casa diciendo / es que el ave se</u> <u>posó / los papas / [mmmm] /</u> <u>[rien] /</u></p> <p>262.pero también es la calidad de la <u>interacción /</u></p> <p>263.M2 M3 si / si /</p> <p>264.M no se subestiman / y se les <u>hablaba con términos también</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>más elaborados / no tan restringidos</u></p> <p>547.<u>motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta</u></p> <p>548.<u>intervención en el énfasis que hace la maestra en la toma de turnos, en donde hace conciencia de</u></p> <p>549.<u>esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia, así como asumirla como un</u></p> <p>550.<u>proceso de comprensión para dar continuidad a la narración / La pregunta fue utilizada como una</u></p> <p>551.<u>estrategia discursiva por parte de la maestra, buscando promover relaciones, inferencias y</u></p> <p>552.<u>argumentaciones por parte de los niños.</u></p> <p>572.aprendizajes importantes a mencionar I uno son los espacios de</p> <p>573.conversación/ I y siento que eso nos permite también desmontar un imaginario alrededor que con</p> <p>574.esa edad no se puede conversar ¡no! I y ese imaginario de infancia que tenemos:: [ehh] de que</p> <p>575.un niño en esos procesos no puede participar de un espacio así I y que desde la</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>cualificación de</p> <p>576. <u>las practicas y la cualificación de las maestras esto se ha visibilizado que es posible hacerlo I otro</u></p> <p>763. <u>De este modo I los ciclos propuestos I permitieron identificar los</u></p> <p>764. <u>usos orales de los niños como parte del trabajo intencionado de la oralidad I por parte de</u></p> <p>765. <u>las maestras que participamos I siendo estos I la repetición literal I como una manera de</u></p> <p>766. <u>interiorizar elaboraciones orales de la maestra I con el fin de exponerlas en distintas</u></p> <p>767. <u>situaciones comunicativas con sus pares I como parte de la construcción de su oralidad I</u></p> <p>768. <u>la pregunta I que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad I la onomatopeya I</u></p> <p>769. <u>de la cual hacen uso para reafirmar la referencia I y los acercamientos a la narración I que</u></p> <p>770. <u>algunos de los niños se han retado a utilizar I como una forma de exponer una situación</u></p> <p>771. <u>de interés y explicar algún acontecimiento I lo anterior I ha posibilitado dar relevancia a</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Intersubjetividad	Principio de alteridad, mutualidad Conversación	<p>Aborda principio de reciprocidad. <i>Intersubjetividad</i> /trabajo sobre turnos de la palabra, a través del <i>uso del lenguaje a nivel cognitivo referido a la proyección</i>. Construcción colectiva de la historia.</p> <p>Llegar a hacer acuerdos / promover el <i>principio de alteridad</i> / respeto / la <i>escucha</i> / convivencia / Construcción de la intersubjetividad ¿Para que la usa la profesora? <i>Configurar formatos</i>, rutinas (319/345) Para integrarlos al evento comunicativo y simultáneamente regularlos (347/360)</p> <p><i>Los niños al hacer uso de la pregunta</i> abordan los aprendizajes en el marco de la intersubjetividad (768)</p>	<p>26. pues en la experiencia\ I entonces i [retoma su análisis escrito] I la M2 empieza I ¿ustedes saben por qué</p> <p>27. los pájaros son de colores? I Isa ¿por qué los pajaritos serán de colores? I uno de los niños dice I ¡yo soy</p> <p>28. un pájaro de color amarillo! I entonces la M2 dice I espera, vamos a escuchar a Isa que va a hablar I</p> <p>29. ¿por qué son de colores? I entonces Isabel dice \ I porque las:: I aves de colores I ésto [señalando las</p> <p>30. imágenes que hay en la pared] \ II M2 ¿tu crees que la respuesta esta en la historia? I ¡mira! pájaros de</p> <p>31. colores dice la niña I M2 [ahhh] I allá hay pájaros de colores como nosotros I ¿será que averiguamos por</p> <p>32. qué son los pájaros de colores? I [comenta el escrito] I y pues desde allí se empieza a tejer I como toda</p> <p>43. M3 también cambiando de</p>

			<p>ritmo / no! / vamos despacito / vamos rápido / y / los invita también a que haya</p> <p>44. un reconocimiento por parte del otro\ / entonces ¿cómo se llama:: éste pajarito? / entonces el otro</p> <p>45. enuncia pues el nombre / de quien esta:: / esta señalando con la pandereta √ entonces también <u>hay un</u></p> <p>46. <u>reconocimiento no solo a nivel individual / sino que reconocemos a todo un colectivo / que hacemos de</u></p> <p>47. <u>parte de un grupo en especial /</u></p> <p>82. <u>se pone en el lugar del otro / que es uno de los:: / usos cognitivos de:: / de la oralidad de los niños /</u></p> <p>83. según Tough / ¿recuerdan? //</p> <p>97. M3 [sonríe] I entonces I ¿eso me pareció también muy interesante! I cómo la I la imagen también los lleva</p> <p>98. a I hacer:: I como esa:: I esa mirada I lo que dice la profé I como esa <u>proyección I como lo que soy en</u></p> <p>99. <u>este momento I y me identifico con eso que veo I [continúa leyendo su análisis escrito] I entonces la</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>100.representación simbólica I esta enmarcada en la palabra I la cual media lo que se hace I</p> <p>101.especialmente en la construcción de la historia I donde a partir de ella se recogen las voces de los</p> <p>102.niños y se pone en juego en <u>una construcción colectiva</u>\ I [comenta el análisis escrito] I entonces</p> <p>103.si bien I todo el tiempo tu estuviste mediando I por medio de la palabra I en este momento pues</p> <p>104.se enfatizó mucho más I porque fue el vehículo en el cual I [ehhh] I pues <u>pusiste en juego también</u></p> <p>105.los saberes de ellos I para <u>una construcción colectiva</u>\ I entonces a nivel cognitivo\ I [retoma la</p> <p>106.lectura del análisis escrito] I I se:: I [ahyyy] I se:: potencia la secuencia:: I coherencia I y el orden</p> <p>107.lógico I permitiendo::I</p> <p>155.M3 entonces eso me pareció allí muy potente I [retoma la lectura del análisis escrito] entonces a</p> <p>156.<u>partir de la oralidad se establecen acuerdos que permiten la convivencia y el respeto por el otro</u>\ I</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>157.reconociendo que:: I reconocimiento que:: I ¡ahy! p I no se que quería decir p\ I lo que I para</p> <p>158.<u>cumplir lo que se pacta I y tener así mismo que todos tuvieran las mismas oportunidades\ I</u></p> <p>159.[comenta el análisis escrito] I entonces como que tu:: I también lo hiciste manifiesto allí de:: I</p> <p>160.vamos a hacer un acuerdo I nos vamos a sentar I vamos a respetar I y pues esto también II das</p> <p>161.como otro <u>sentido a la oralidad/ I de poder a través de ella I <u>llegar a acuerdos I y:: I pues hacer</u></u></p> <p>344.pareció bello I todo esto I lo que encontré I [retoma la lectura del análisis escrito] I usas un</p> <p>345.formato I reiterativo I que caracteriza tu secuencia didáctica I y consiste en que I explicas a los</p> <p>346.niños lo que van a hacer I para luego si I integrarlos y proceder a I a hacer desarrollo I se infiere I</p> <p>347.que:: la intención es ubicarlos I y favorecer la estructuración lógica de eventos\ I entonces tu</p> <p>348.siempre les dices\ I y abro comillas I qué les parece si construimos una historia para saber por</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>349.qué son de colores los pajaritos I y entre paréntesis pongo I va señalando en la pared I en los</p> <p>350.recuadros lo que vas haciendo I [comenta] I pero eso no ocurrió sólo ahí I ocurrió en el saludo I</p> <p>351.pero I o sea I es un formato I por eso I porque se repite todo el tiempo I y es I explico:: I y los</p> <p>352.ubico I no se si lo tienes I tan claramente II presente I la importancia de que primero los ubico</p> <p>353.para que luego ya puedan I hacer I lo que tienen que hacer I</p> <p>354.M2 si I pues siempre:: I si I algo creo que:: I les permitía a ellos:: I no se I ser motivados por la</p> <p>355.participación I era que sabían qué íbamos a hacer I o qué temas íbamos a tratar\ I entonces por</p> <p>356.ejemplo\ I en I en el principio:: I les decía bueno I todavía:/ I ellos me decían que:: I ese día había</p> <p>357.una sorpresa I porque ya:: el día anterior yo les había dicho que iba a ir Berniz I por ejemplo I ¿ya</p> <p>358.va a venir Berniz I ¿cierto profe? I ¿Ya van a golpear la puerta? I y les decía I no, todavía no</p> <p>359.viene Berniz I primero nos vamos a sentar I y vamos a hablar un poco de lo que</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>hicieron el fin de</p> <p>360.semana I bueno I un poco I entonces I claro I ellos empezaban a fluir de otra manera I porque</p> <p>361.sabían que ese era el espacio para ese:: propósito I entonces I fue I al principio I no lo tenía tan</p> <p>362.intencionado I digamos que lo había hecho I porque I uno tiene también en su mente I pues la</p> <p>363.necesidad I de que el niño entiende I y que explicarle es importante I pero cuando fui viendo como</p> <p>364.ellos respondieron tan bien a eso I fui haciéndolo más intencionado I y hacia parte como de las</p> <p>365.practicas I que yo hacia I pues diariamente I y lo hacia con todo I hasta para ir al baño I</p> <p>366.(inaudible) I ya vamos a almorzar I pues I y prepararlos para ese momento I pero al principio I</p> <p>367.digamos que no fue intencionado I sino I fue a partir de su respuesta I que lo volví más intencional</p> <p>368.II <27></p> <p>369.M entonces:: / [mmmm] / bueno / entonces / este es un formato / que / que ahí es como clave /</p> <p>524.M2 utiliza en dos ocasiones la</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>canción para convocar</p> <p>525.a los niños / En los momentos finales de la intervención / la maestra pide algunos de los picos y</p> <p>526.alas de los niños al notar que dificultaban escuchar a quienes estaban convocados en la</p> <p>527.experiencia / M2 constantemente utiliza la palabra para pedir a los niños que se sienten /</p> <p>528.haciendo conciencia de la importancia de permitir la visibilidad a quienes están sentados y la necesidad de escucharnos para la construcción de la historia /</p> <p>665.que acompañan la palabra / de esta manera la conversación se convierte en un espacio</p> <p>666.de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita</p> <p>667.alguna situación cotidiana / siendo para ello importante el reconocimiento de los otros</p> <p>668.participantes de la conversación / desde la conciencia paulatina del turno / evidente como</p> <p>669.una forma da validar / la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia</p> <p>764.usos orales de los niños como parte del trabajo intencionado</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>de la oralidad / por parte de</p> <p>765.las maestras que participamos / siendo estos / la repetición literal / como una manera de</p> <p>766.interiorizar elaboraciones orales de la maestra / con el fin de exponerlas en distintas</p> <p>767.situaciones comunicativas con sus pares / como parte de la construcción de su oralidad /</p> <p>768.<u>la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad / la onomatopeya /</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre el categoría	Unidades de análisis
Perspectivas pedagógicas	<p>Perspectiva enseñanza/ aprendizaje</p> <p>Estrategias pedagógicas</p> <p>La conversación</p> <p>Formatos de bienvenida, saludo</p> <p>Rol del niño</p> <p>Rol del profesor</p>	<p>Parte saber y experiencia previa de los niños</p> <p>Tener en cuenta las características individuales en la configuración de los colectivo (124/131)</p> <p>Se identifican como estrategias pedagógicas</p> <p>Canción</p> <p>Construcción colectiva de historia</p> <p>Juego / Movimiento</p> <p>Trabajo con el cuerpo representando animales (51/52)</p> <p>Lectura de imágenes (58/59)</p> <p>Modulación de la voz / representación de personajes (163/168)</p> <p>Asambleas en las mañanas para abordar la conversación.</p> <p>Uso de atuendos (disfraces) (210/215)</p> <p>Formatos de bienvenida, saludo, explica el trabajo a desarrollar (326/ 330) llamarlos x el nombre para centrar atención los integra a la construcción colectiva, a la estructura narrativa (354/356)</p> <p>Rol activo del niño (157/160) (356/363)</p> <p>M2 promueve un evento comunicativo para explicar a los niños lo que van a realizar antes de iniciar la secuencia didáctica. Rol activo del niño dentro de su proceso de aprendizaje, parte de saber previos y experiencia previa (7/10) (20/22) (101/105)</p>	<p>7. cual ella hace todo / un proceso de convocarlos / y así mismo el de contarles como iba a ser como todo el</p> <p>8. proceso / o en lo que iban a trabajar a lo largo de la experiencia\ / entonces / ella desde el inicio / pues /</p> <p>9. los convoca alrededor de las aves:: / entonces / y empieza ella diciendo / [retoma su análisis escrito] /</p> <p>10. ¿Qué tal si hoy nos saludamos como / como nuestras aves? / Yo veo muchas aves en este salón / veo a</p> <p>19. saludamos\ / entonces M2 empieza a entonar la <u>canción</u> / [ehhh] / antes mencionada / y dice / ¿será que</p> <p>20. los pajaritos se quedan solamente así sentaditos como nosotros? / ¿Qué hacen los pajaritos? / Y uno de</p> <p>21. los niños dice / ¡a volar! / la M2 dice <u>¿volar?</u> / <u>¿y que tal si nos saludamos volando?</u> / [comenta lo escrito]</p>

		<p>La propuesta basada en el movimiento, no en la quietud, parte de lo que caracteriza y es vital para este grupo de niños (22/24)(210/216)</p> <p>Las asambleas son una estrategia que favorece la propuesta desde el carácter dialógico de la comunicación, posibilita el reconocimiento de los niños desde sus particularidades comunicativas y subjetivas así como del grupo, es decir, el desarrollo y aprendizaje de principios democráticos en la construcción de la intersubjetividad, principios de convivencia. (189/194) En ese sentido asumen desde los análisis de las profesoras como la conversación y con un lugar como estrategia didáctica en tanto “permite conocer el saber que tienen los niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva”(230/232)</p> <p>Además de reconocer a través de sus reflexiones que los andamiajes buscaron respetar y validar los usos orales / de los que se valen los niños en la apropiación de la lengua materna</p> <p>Nexo con categoría de lenguaje corporal, andamiajes (Juego). Aprendizajes / cambios al proponer otra forma de trabajar pedagógicamente con los niños. (210/216) Nexo con relación lenguaje/ pensamiento / sistemas de representación. Nexo con la cognición al promover similitudes, descentrándolos, reconociendo el carácter animista de su momento de desarrollo. (71/73). Nexos con el componente paralingüístico al usar de forma intencional la modulación de la voz</p>	<p>22. / entonces desde allí la M2 invita a los niños a representar de manera corporal el vuelo de las aves / en el</p> <p>23. cual / al son de la <u>canción</u> / en torno a ese animal / los va a saludar / y entonces allí empieza <u>toda una</u></p> <p>24. <u>apuesta por lo corporal</u> / en donde / pues se involucra / pues el saludo / y pues el segundo momento / ya</p> <p>51. muy interesante / porque ellos / de verdad que <u>logras como incorporarte en ese papel de ave a tal punto</u></p> <p>52. <u>que los niños te responden corporalmente</u> a lo que propones / bastante interesante ver en este <u>juego</u></p> <p>53. <u>corporal</u> de una vez se incorporaron / en especial / pues Isabel / /</p> <p>58. hora de <u>la construcción de la historia</u> / donde es a partir de las <u>imágenes</u> que los niños y las niñas</p> <p>59. observan / y desde allí / <u>empiezan a construir escenas que van haciendo parte de un todo</u> / [ehhh]</p> <p>66. esa lectura de imágenes que les</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>para abordar didácticamente los propósitos de la secuencia didáctica (163/168)</p>	<p><u>permitía imaginarse cosas diferentes y enriquecer tanto la construcción</u></p> <p>67. <u>de la historia</u> / pensar que puede seguir y estar muy atento /</p> <p>72. <u>personificados</u> / <u>estableciendo así</u> / <u>similitudes</u> / <u>construyendo procesos de descentración</u> / <u>que los llevan</u></p> <p>73. <u>a tomar conciencia del papel que están asumiendo</u> / <u>y de sus particularidades</u>\ / [comenta el análisis</p> <p>101. <u>especialmente en</u> <u>la construcción de la historia</u> / <u>donde a partir de ella se recogen las voces de los</u></p> <p>102. <u>niños y se pone en juego en una construcción colectiva</u>\ / [comenta el análisis escrito] / entonces</p> <p>103. <u>si bien</u> / todo el tiempo tu estuviste mediando / por medio de la palabra / en este momento pues</p> <p>104. <u>se enfatizó mucho más</u> / porque fue el vehículo en el cual / [ehhh] / <u>pues pusiste en juego también</u></p> <p>105. <u>los saberes de ellos</u> / <u>para una construcción colectiva</u>\ / entonces a nivel cognitivo\ / [retoma la</p> <p>124.M3 otro de los ítems / es /</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>[ehhh] / se busca reconocer las particularidades de cada uno de los</p> <p>125. niños / en cuanto a las características de su vestuario I de los diferentes colores que tienen / para</p> <p>126. desde allí también enriquecer las construcciones que vienen haciendo / alrededor de la diversidad</p> <p>127. I [ehhh] / de / aves que hay\ / [comenta el análisis escrito] entonces como que también</p> <p>128. reconociendo también las particularidades\ / de cada uno de / de ellos / por medio de:: / que ellos</p> <p>129. / distinguieran // o pudieran reconocer esa diversidad de colores que traía pues el atuendo\ // se</p> <p>130. hace / también es interesante como los llevas a reflexionar / a ser conscientes de la diferencia /</p> <p>131. que son muy particulares y que cada uno se constituyen de manera particular.</p> <p>132. M Siii / ¡Qué lindos! además / vestidos todos con su atuendo / ¡se veían hermosos!</p> <p>133. M3 ==...¡sí!:: ¡se veían más lindos!...==</p> <p>134. M y les / además como son tan animistas / les daba como todo el empoderamiento / ¿no? /</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>157. <u>reconociendo que:: / reconocimiento que:: / ¡ahy! p / no se que quería decir p\ / lo que / para</u></p> <p>158. <u>cumplir lo que se pacta / y tener así mismo que todos tuvieran las mismas oportunidades\ /</u></p> <p>159. <u>[comenta el análisis escrito] / entonces como que tu:: / también lo hiciste manifiesto allí de:: /</u></p> <p>160. <u>vamos a hacer un acuerdo / nos vamos a sentar / vamos a respetar / y pues esto también // das</u></p> <p>161. <u>como otro sentido a la oralidad/ / de poder a través de ella / llegar a acuerdos / y:: / pues hacer</u></p> <p>189.M2 <u>Si:: / [uhyyy] / si:: / afortunadamente\ / porque / eso también permite que fluyan:: / las</u></p> <p>190. <u>experiencias\ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: I fluían::// ya como:: / parte de::</u></p> <p>191. <u>nuestra cotidianidad // como de lo que nos gustaba/ / [se escucha toser] / estar juntos//</u></p> <p>192.M <u>si / si /</u></p> <p>193.M2 <u>pero esa conexión:: fue:: / siento que eso es muy importante poderlo hacer como maestra /</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>194. <u>conectar con el grupo\ / llegar como desde esas particularidades a cada niño</u></p> <p>210.M2 Si / si señora p / por eso también / <u>la necesidad de ellos de moverse / y de / de cambiar un</u></p> <p>211. <u>poco las dinámicas/ / nosotros siempre estamos sentados:: / hablando / bueno / hacemos juegos /</u></p> <p>212. pero de ahí:: / <u>sentaditos\ /</u></p> <p>213.M3 [mmm] confirmando lo que se dice</p> <p>214.M2 entonces / ya / <u>trate de propiciar que se movieran/ / que pudieran explorar desde otras</u></p> <p>215. <u>posibilidades/ / que siempre /</u></p> <p>216.M =...si / eso me pareció súper asertivo...==/</p> <p>230. <u>instaura la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los</u></p> <p>231. <u>niños y las niñas, de aquello que han construido y ponerlo en juego para hacer una nueva</u></p> <p>232. <u>producción de manera colectiva / a mi</u></p> <p>326. lo usas // logras dar cuenta de esos dos propósitos // entonces\ / [retoma la lectura del análisis</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>327.escrito]en ese sentido / se <u>identifica que M2 usa un formato</u> / [comenta] esto lo ubique:: / me</p> <p>328.pareció bello / todo esto / lo que encontré / [retoma la lectura del análisis escrito] / usas un</p> <p>329.<u>formato</u> / reiterativo / que <u>caracteriza tu secuencia didáctica</u> / y consiste en que / explicas a los</p> <p>330.niños lo que van a hacer / <u>para luego si</u> / <u>integrarlos</u> y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere /</p> <p>355.recurso que emplea la maestra es el <u>nombrar a los niños y a partir de ello integrarlos al proceso</u></p> <p>356.cognitivo de construcción lógica de la narrativa / pero también / regularlos de manera simultánea /</p> <p>357.<u>cuando les dices</u> / Isabel:: / <u>¿Sí te parece?</u> / Manuela:: / <u>¿Sí te parece?/</u></p> <p>450.también 7 favoreces con / <u>las apuestas pedagógicas la construcción de la referencia / cuando</u></p> <p>451.<u>conjuntamente con los niños reflexionan sobre el parecido entre el búho y la lechuza / y los</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>452.<u>correlacionan</u> / eso me pareció potentísimo</p> <p>719.apuestas a nivel pedagógico / al participar en este proceso / han sido parte fundamental</p> <p>720.de los aprendizajes adquiridos / pues <u>fue posible consolidar conciencia frente a la</u></p> <p>721.<u>importancia del trabajo pedagógico de la oralidad con la primera infancia / desde la</u></p> <p>722.<u>relevancia del rol docente / en la posibilidad de ofrecer experiencias enriquecidas que lo</u></p> <p>723.<u>permitan / concibiendo así a los niños menores de dos años / como sujetos cognoscentes</u></p> <p>724.<u>y participes de sus procesos / Esta claridad / permitió enriquecer cada vez más las</u></p> <p>725.<u>planeaciones / que como maestras propusimos / pues conllevó a la necesidad de hacer</u></p> <p>726.<u>conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la</u></p> <p>727.<u>disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad</u></p> <p>728.<u>/ contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños / y niñas de forma cada vez más</u></p> <p>729.Asertiva</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>737. <u>De este modo / los ciclos propuestos / permitieron identificar los</u></p> <p>738. <u>usos orales de los niños como parte del trabajo intencionado de la oralidad / por parte de</u></p> <p>746. <u>los andamiajes / que como maestras hemos utilizado a lo largo del proceso /</u></p> <p>747. <u>partiendo de una intencionalidad frente a la potenciación de los procesos orales de los</u></p> <p>748. <u>niños / que respeten y validen los usos / de los que se valen en la paulatina adquisición</u></p> <p>749. <u>de su oralidad</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre el categoría	Unidades de análisis
Comunicación corporal	Movimientos, gestos	<p>M2 usa su propio cuerpo como andamiaje, así como el juego corporal, el movimiento.</p> <p>Potencia una característica propia de este grupo que lleva a los niños a aprender: el movimiento</p> <p>Capacidad de la profesora para leer los lenguajes que son complementarios a la oralidad y posibilitan la comunicación asertiva con los niños tan pequeños dadas sus características de usar el cuerpo, el movimiento para aprender y comunicarse antes que la palabra dado que solo ahora inician su uso. (48/53)</p> <p>M2 través de su propio cuerpo logra que los niños le respondan, se comuniquen con ella de la misma forma, corporalmente.</p> <p>M2 utiliza su cuerpo como andamiaje para la ampliación del referente que estaban abordando “ las aves” al hacer uso lúdico de los tres sistemas de representación.</p> <p>Hay nexos con <i>los aspectos pedagógicos / la perspectiva de enseñanza y aprendizaje</i> (210/215) en tanto son las características de los niños de las que se parte para hacer los cambios en la secuencia didáctica que si bien se apoyaba en <i>el juego</i>, no era precisamente en el de movimiento. Así que M2 estructura esta segunda secuencia didáctica partiendo de la característica central del grupo que es el movimiento, son niños que aprenden a través</p>	<p>48. los <u>acoge como pichones / pasando a ser como una “mamá” / pájaro / representación en la que algunos</u></p> <p>49. <u>niños como Isabel / se:: encogen / asumiendo desde su cuerpo la postura de un pequeño pájaro abrigado</u></p> <p>50. <u>por las alas / del ave más grande/ / [comenta el análisis escrito] / entonces eso me pareció muy bonito /</u></p> <p>51. <u>muy interesante / porque ellos/ / de verdad que <u>logras como incorporarte en ese papel de ave a tal punto</u></u></p> <p>52. <u>que los niños te responden corporalmente a lo que propones / bastante interesante ver en este juego</u></p> <p>53. <u>corporal de una vez se incorporaron / en especial I pues Isabel//</u></p> <p>200.M3 bueno / [retoma la lectura del análisis escrito] / <u>su lenguaje corporal le permite a los niños</u></p> <p>201. <u>tener un referente / comunicándose a través de él / siendo un lenguaje potente en el:: / en el:: /</u></p>

		<p>del movimiento, del cuerpo. De esta manera los datos llevan a reconocer como desde un trabajo que parte del juego con el cuerpo, con el movimiento se aborda el uso de la oralidad haciendo un tejido con la construcción colectiva de la historia y con el apoyo de <i>la canción como texto oral</i>.</p> <p>Hay nexo con el categoría <i>relación lenguaje / pensamiento / sistemas de representación</i> al abordar de forma significativa el referente de las aves a partir de los <i>tres niveles de representación</i> en el que prima el <i>enactivo</i>, luego el <i>icónico visual con el uso de las imágenes y los atuendos</i> y <i>icónico auditivo</i> con las <i>onomatopeyas</i>. En el marco de las canciones, la construcción colectiva de la historia, toda <i>la representación simbólica atravesada por el juego corporal</i>.</p> <p>Aquí también hay un nexo con <i>el categoría de aprendizajes y logros</i>, con el categoría de <i>la relación lenguaje/ pensamiento / sistemas de representación</i></p>	<p>202. <u>inicio de la experiencia\ / [comenta la lectura del análisis] entonces como <u>tu no quedaste:: / no</u></u></p> <p>203. <u>solo los invitaste / sino también fuiste ahí / referente ahí:: / [ehhh] en cuanto a tu lenguaje corporal</u></p> <p>204. p V ok /</p> <p>205. M [mmm] confirmando lo que se dice / además te disfrazaste ¡no! /</p> <p>206. M3 [mmm] confirmando lo que se dice /</p> <p>210. <u>M2 Si / si señora p / por eso también / la necesidad de ellos de moverse / y de / de cambiar un</u></p> <p>211. <u>poco las dinámicas/ / nosotros siempre estamos sentados:: / hablando / bueno / hacemos juegos /</u></p> <p>212. <u>pero de ahí:: / sentaditos\ /</u></p> <p>213. <u>M3 [mmm] confirmando lo que se dice</u></p> <p>214. <u>M2 entonces / ya / trate de propiciar que se movieran/ / que pudieran explorar desde otras</u></p> <p>215. <u>posibilidades/ / que siempre /</u></p> <p>216. M =...si / eso me pareció súper asertivo...==/</p> <p>217. M3 == si:: / y como / ahorita pensándolo / y como M2 // o sea / se le facilita también / como en ese</p> <p>218. <u>momento de:: invitarlos a moverse / pero de volverlos a convocar\ / y obviamente que</u></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>están /</p> <p>219.M ==...[ahhhh] si...== /</p> <p>220.M3 en momentos diferentes / pero con los míos yo no puedo\ / o sea // si yo los convoco un</p> <p>221.ratico\ / cuando:: hago ese tipo de experiencias / es muy difícil volverlos a convocar\ / porque se</p> <p>222.quedan como en ese momento de:: quiero más / quiero más / de lo corporal \ /</p> <p>223.M M2 si / si /</p> <p>224.M3 en cambio para ti:: / se vio como si fuera algo [sonríe] / sencillo / vamos a hacer esto / pero</p> <p>225.volvemos:: / y vamos a hacer esto / pero volvemos:: / y eso fue / M2 / muy interesante p / y por</p> <p>232./ a mi esto si me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque /</p> <p>233.digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos</p> <p>234.corporales que tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre el categoría	Unidades de análisis
Aprendizajes	<p>Mentoría (694/708)</p> <p>Usos orales de los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetición literal • La pregunta • La onomatopeya • Aproximación a la narración <p>Dificultades (564/572)</p>	<p>Reconocer Incidencia de los procesos de reflexión, así mismo como límites en el acompañamiento a niños de esta edad.</p> <p>Los Logros (232/238) (749/790)</p> <p>El aprendizaje es en relación al logro frente a uno de los miedos (categoría emergente del ciclo anterior) que en el ciclo anterior expresó la profesora de no saber como trabajar con niños tan pequeños el favorecer el uso de su oralidad. En este ciclo logra abordar mb <i>la conversación</i>.</p> <p>Según la profesora hace del diálogo cotidiano con los niños en las mañanas, una de las estrategias que favorece la conexión con el grupo de niños.</p> <p>En este mismo sentido, la capacidad de lectura de M2 de identificar en niños tan pequeños la importancia del movimiento como lenguaje complementario de la oralidad y como, un reto que había planteado en el ciclo anterior, ya para este segundo ciclo de la experiencia investigativa, es capaz de asumirlo y presentar logros al respecto con hechos analizados por su par. (232/248)</p> <p>Como la pregunta promueve la oralidad</p>	<p><i>148.M2 Emilia su proceso es muy distinto al de Saray / y yo era Emilia / me parecía muy bello poder /</i></p> <p><i>149.y yo en mi análisis pensé poder potenciar mucho más eso / Saray / hay algunos que sus voces</i></p> <p><i>150.son más audibles / a veces Emilia/ a veces se perdía / y yo trataba de rescatar / pero es también</i></p> <p><i>151.complejo de hacer simultáneamente porque tienen procesos distintos /</i></p> <p><i>188.M ¡Qué bueno que lograste:: /conectarte::!</i></p> <p><i>189.M2 Si:: / [uhyyy] / si:: / afortunadamente\ / porque / eso también permite que fluyan:: / las</i></p> <p><i>190.experiencias\ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían:: / ya como:: / parte de::</i></p> <p><i>191.nuestra cotidianidad /I como de lo que nos gustaba/ / [se escucha toser] / estar juntos//</i></p> <p><i>192.M si / si /</i></p> <p><i>193.M2 pero esa conexión:: fue:: / siento que eso es muy importante poderlo hacer como maestra /</i></p> <p><i>194.conectar con el grupo\ / llegar como desde esas particularidades a cada niño /</i></p>

		<p>de los niños</p> <p>Se incorporaron las reflexiones en relación con la mentoría (694/708) así como las dificultades (564/572) dado que los retos, miedos, necesidades de saber se retoman como insumos de aprendizajes.</p>	<p>195.M [aja] /si:: /</p> <p>196.M2 <i>es muy importante para p / para que para que fluya \ p /</i></p> <p>210.M2 <i>Si / si señora p / por eso también / la necesidad de ellos de moverse / y de / de cambiar un</i></p> <p>211.<i>poco las dinámicas/ / nosotros siempre estamos sentados:: / hablando / bueno / hacemos juegos /</i></p> <p>212.<i>pero de ahí:: / sentaditos\ /</i></p> <p>213.M3 [mmm] <i>confirmando lo que se dice</i></p> <p>214.M2 <i>entonces / ya / trate de propiciar que se movieran/ / que pudieran explorar desde otras</i></p> <p>215.<i>posibilidades/ / que siempre /</i></p> <p>216.M =...si / eso me pareció súper asertivo...==/</p> <p>217.M3 == si:: / y como / ahorita pensándolo / y como M2 // o sea / se le facilita también / como en ese</p> <p>218.<i>momento de:: invitarlos a moverse / pero de volverlos a convocar\ / y obviamente que están /</i></p> <p>219.M ==...[ahhhh] si...== /</p> <p>220.M3 <i>en momentos diferentes /pero con los míos yo no puedo\ / o sea // si yo los convoco un</i></p> <p>221.<i>ratico\ / cuando:: hago ese tipo de experiencias / es muy difícil volverlos a convocar\ / porque se</i></p> <p>222.<i>quedan como en ese momento de:: quiero más / quiero más I de lo corporal</i></p> <p>223.M M2 si / si /</p> <p>224.M3 <i>en cambio para ti:: / se vio como si fuera algo [sonríe] / sencillo / vamos a hacer esto / pero</i></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>225.volvemos:: / y vamos a hacer esto / pero volvemos:: / y eso fue / M2 / muy interesante p/</p> <p>232./ M3 / a mi esto si me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque /</p> <p>233.digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos</p> <p>234.corporales que tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores</p> <p>235.que tienen // y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación / que uno pensaría / y</p> <p>236.yo se lo decía a M2 / ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! / pero ¿cómo se va a</p> <p>237.instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? / ¡no se se puede! / pero</p> <p>238.efectivamente si se pudo /</p> <p>241.M3 y yo siento en medio de todo / que ella lo:: / lo:: / acerca mucho a una conversación tu a tu / o</p> <p>242.sea yo con (inaudible) / exacto / pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo / que uno</p> <p>243.dice / bueno / puede mediar entre uno:: y dos:: / ¡pero ya son quince! / y ahí es mucho más</p> <p>244.complejo / además que se escuchen:: / que se permitan hablar el uno al otro:: / que validen:: el</p> <p>245.aporte del otro / que tal vez / no:: / no les agrade pero que finalmente lo</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>incorpore / pues para mi</p> <p>246.esto ha sido / en realidad / lo que más me ha / llamado la atención del trabajo de M2 / porque</p> <p>247.siento que es un grupo que es / de retos / tenerlos convocados en esta estrategia didáctica / que</p> <p>248.es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado\//</p> <p>327.<u>escrito]en ese sentido / se identifica que M2 usa un formato / [comenta] esto lo ubique:: / me</u></p> <p>328.<u>pareció bello / todo esto / lo que encontré / [retoma la lectura del análisis escrito] / usas un</u></p> <p>329.<u>formato / reiterativo / que caracteriza tu secuencia didáctica / y consiste en que / explicas a los</u></p> <p>330.niños lo que van a hacer / para luego si / integrarlos y proceder a / a hacer desarrollo / se infiere /</p> <p>331.<u>que:: la intención es ubicarlos / y favorecer la estructuración lógica de eventos\ / entonces tu</u></p> <p>332.<u>siempre les dices\ / y abro comillas / qué les parece si construimos una historia para saber por</u></p> <p>333.<u>qué son de colores los pajaritos / y entre paréntesis pongo / va señalando en la pared / en los</u></p> <p>334.<u>recuadros lo que vas haciendo / [comenta] / pero eso no ocurrió sólo ahí / ocurrió en el saludo /</u></p> <p>335.<u>pero / o sea / es un formato / por eso / porque se repite todo el tiempo / y es / explico:: / y los</u></p> <p>336.<u>ubico / no se si lo tienes / tan claramente //</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>presente / la importancia de que <u>primero los ubico</u></p> <p>337.<u>para que luego ya puedan / hacer / lo que tienen que hacer /</u></p> <p>338.M2 <u>si / pues siempre:: / si / algo creo que:: / les permitía a ellos:: / no se / ser motivados por la</u></p> <p>339.<u>participación / era que sabían qué íbamos a hacer / o qué temas íbamos a tratar\ / entonces por</u></p> <p>340.<u>ejemplo\ / en / en el principio:: / les decía bueno / todavía:: / ellos me decían que:: / ese día había</u></p> <p>341.<u>una sorpresa / porque ya:: el día anterior yo les había dicho que iba a ir Berniz / por ejemplo / ¿ya</u></p> <p>342.<u>va a venir Berniz / ¿cierto profe? / ¿Ya van a golpear la puerta? / y les decía / no, todavía no</u></p> <p>343.<u>viene Berniz / primero nos vamos a sentar / y vamos a hablar un poco de lo que hicieron el fin de</u></p> <p>344.<u>semana / bueno / un poco / entonces / claro / ellos empezaban a fluir de otra manera / porque</u></p> <p>345.<u>sabían que ese era el espacio para ese:: propósito / entonces / fue / al principio / no lo tenía tan</u></p> <p>346.<u>intencionado / digamos que lo había hecho / porque / uno tiene también en su mente / pues la</u></p> <p>347.<u>necesidad / de que el niño entiende / y que explicarle es importante / pero cuando fui viendo como</u></p> <p>348.<u>ellos respondieron tan bien a eso / fui haciéndolo más intencionado / y hacia</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>parte como de las</i></p> <p>349.<u>practicadas</u> / que yo hacia / pues diariamente / y lo hacia con todo / hasta para ir al baño /</p> <p>350.(inaudible) / ya vamos a almorzar / pues / y <u>prepararlos para ese momento</u> / pero al principio</p> <p>351.digamos que no fue intencionado / sino / <u>fue a partir de su respuesta / que lo volví más intencional</u></p> <p>505./ bueno / y te sientas frente a ellos mirándoles frente a frente a cada uno / ninguno tapa al otro /</p> <p>506.que es distinto al comienzo // al comienzo si los tenias uno detrás del otro / y yo ahí me pregunté /</p> <p>507.¿por qué? / pero luego\ / lo modificas / no se si eso fue intencional / si lo tenias claro / pero luego ya se modifica /</p> <p>564.M <u>Muy extensa la historia</u> /</p> <p>565.M2 <u>ahí sii / de acuerdo</u> /</p> <p>566.M y se cansaron\ / entonces / <u>empezaron a generarse conflictos</u> y a llorar\ /</p> <p>567.M3 [mmm] confirmando lo que se dice (comentarios inaudibles)</p> <p>568.M y a agredirse un poco / [comenta] entonces cuando empieza eso / ya sabemos que / [ahhh] /</p> <p>580.M2 pues / yo creo que cuando yo:: / me volví a ver / en el video / si sentí que al final fue:: /</p> <p>581.también por la precariedad del tiempo / si</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>por las mismas dinámicas que teníamos / justo esa</u></p> <p>582. <u>mañana / [ehhh] / si aligeré digamos que el final / y / yo sentí que (inaudible) con la participación</u></p> <p>583. <u>de los niños / yo también los sentía cargados / pero estaba con la necesidad de:: / de no dejar de</u></p> <p>584. <u>involucrar a quienes estaban muy concentrados en la historia / entonces / si fue como / como una</u></p> <p>585. <u>tensión que viví y:: / si fue definitivamente fue porque / ¡y claro! ellos también estaban cansados</u></p> <p>586. <u>de estar en / en ese lugar / sentados para poder dejar ver:: / estaban con sus atuendos y</u></p> <p>587. <u>entonces seguramente también quería hacer uso:: / de mas tiempo / también pensaba haber</u></p> <p>588. <u>podido dar un poco mas tiempo:: / a esa exploración /</u></p> <p>589. <u>M3 [mmmm] confían lo que se dice / dejar que jugaran /</u></p> <p>590. <u>M2 de:: su traje / y jugaran mas desde allí / y no haberme preocupado tanto por el tiempo de la</u></p> <p>591. <u>intervención\ / entonces / eso creo que si:: / evaluarlo en otras intervenciones / es lo que pienso /</u></p> <p>592. <u>eso es importante / y ser como mas:: / más aterrizada en eso /</u></p> <p>593. <u>M que se lo disfruten /</u></p> <p>594. <u>M2 exacto / que se sea / lo que a ellos les guste / finalmente estar allí /</u></p> <p>603. <u>M3 [ehhh] / pues quería hacer de pronto</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>un aporte / y no se si:: / <u>podríamos estar también</u></i></p> <p><i>604.<u>mirando sobre la:: reversibilidad / los procesos de reversibilidad con los niños / que serian /</u></i></p> <p><i>605.porque se nota ayer M2 expuso con los niños / ya tienen una referencia construida / lo que han</i></p> <p><i>606.aprendido / qué hubiese pasado si M2 hubiese dejado la experiencia a la mitad y al día siguiente</i></p> <p><i>607.los hubiese retomado / porque en la casa / no es tan visible / pero la idea es que siempre a</i></p> <p><i>608.través de la oralidad <u>podamos retomar eso que hicimos del día anterior / entonces me parece</u></i></p> <p><i>609.como importante de pronto que lo tuviéramos en cuenta también allí /</i></p> <p><i>610.M en esas necesidades de saber /</i></p> <p><i>613.M2 La intervención corresponde a los propósitos expuestos en la intervención /</i></p> <p><i>614.acercando a los niños de manera <u>progresiva a procesos de narración / escucha y secuencialidad</u></i></p> <p><i>615.de tiempo y orden / En el primer momento de la intervención / en la que los niños y niñas</i></p> <p><i>616.asumieron el rol de aves / la M2 brinda espacios en los que el grupo pudo explorar con mayor</i></p> <p><i>617.libertad desde sus movimientos y acciones / <u>permitiendo evidenciar saberes que han construido</u></i></p> <p><i>618.en relación a las aves / Para el momento</i></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>de la creación de la historia / la maestra inicia</i></p> <p><i>619.generando apertura en los niños para escoger las imágenes y acercarse a procesos de</i></p> <p><i>620.explicación en sus elecciones / pero en la culminación de la experiencia M2 limita un poco las</i></p> <p><i>621.búsquedas de los niños alrededor de su oralidad en su intento por narrar I ello debido a la</i></p> <p><i>622.precariedad del tiempo / M2 utiliza una silla para tener mayor visibilidad de los niños, además de</i></p> <p><i>623.<u>sentar a cada uno en el espacio del tapete con el fin de que todos lograran ver la historia y</u></i></p> <p><i>624.<u>participar de su construcción / Así también / M2 utiliza en dos ocasiones la canción para convocar</u></i></p> <p><i>625.<u>a los niños / En los momentos finales de la intervención / la maestra pide algunos de los picos y</u></i></p> <p><i>626.<u>alas de los niños al notar que dificultaban escuchar a quienes estaban convocados en la</u></i></p> <p><i>627.<u>experiencia / M2 constantemente utiliza la palabra para pedir a los niños que se sienten /</u></i></p> <p><i>628.haciendo conciencia de la importancia de permitir la visibilidad a quienes están sentados y la</i></p> <p><i>629.<u>necesidad de escucharnos para la construcción de la historia / la M2 propicia espacios en el que</u></i></p> <p><i>630.los niños y niñas logran comunicar desde un nivel enactivo / icónico / y simbólico / posibilitándoles</i></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>631.evidenciar saberes contruidos en relación al proyecto pedagógico y explorar posibilidades en sus</p> <p>632.desarrollos orales en el interés por participar de la experiencia / <u>La oralidad en esta intervención /</u></p> <p>633.promovió preguntas que suscitaron distintas respuestas de los niños y permitieron guiar los</p> <p>634.diálogos en el trascurso de la experiencia / de manera que <u>los niños lograron significar a partir de</u></p> <p>635.gestos / acciones y movimientos / en el rol que asumieron de aves en un primero momento / Para</p> <p>636.el espacio de la creación de la historia / la maestra <u>utiliza constantemente la pregunta para llevar</u></p> <p>637.a los niños a inferencias e hipótesis sobre la continuidad de la narración / <u>sin embargo / pudo</u></p> <p>638.ampliar los aportes de los niños desde el préstamo de la palabra / <u>dándoles más apertura en la</u></p> <p>639.finalización de ese momento de la intervención / <u>El préstamo de palabra en esta intervención se</u></p> <p>640.visibiliza en la ampliación de palabras que enuncian los niños para significar y <u>participar desde el</u></p> <p>641.rol de aves y la construcción de la historia / <u>Esta estrategia fue constante en la interacción de la</u></p> <p>642.maestra con los niños para posibilitar y <u>motivar su participación en la experiencia / La maestra</u></p> <p>643.utiliza los movimientos / <u>gestos y acciones / para convocar el juego desde el rol de</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>aves /</i></p> <p><i>644.acompañando esto la palabra como mediadora en el primer momento / En el espacio de la</i></p> <p><i>645.construcción de la historia / la maestra se vale por momentos de gestos / acciones y movimientos</i></p> <p><i>646./ enriqueciéndolos con la palabra verbal acompañada de la imagen / esto fue relevante en la</i></p> <p><i>647.motivación de los niños por participar e intervenir / La escucha se ve reflejada en esta</i></p> <p><i>648.intervención en el énfasis que hace la maestra en la toma de turnos, en donde hace conciencia de</i></p> <p><i>649.esperar para escuchar al otro en la construcción de la historia, así como asumirla como un</i></p> <p><i>650.proceso de comprensión para dar continuidad a la narración / La pregunta fue utilizada como una</i></p> <p><i>651.estrategia discursiva por parte de la maestra, buscando promover relaciones, inferencias y</i></p> <p><i>652.argumentaciones por parte de los niños.</i></p> <p><i>653.M2 – [sonrie] <...> en mi caso yo me enfrenté:: en mi primera practica profesional / el año pasado</i></p> <p><i>654.y haber tenido ese proceso de acompañamiento::/ fue muy potente para:: seguir cualificando la</i></p> <p><i>655.practica p como fue la oralidad / siento que si ese espacio no hubiera es:: estado p como se:: p /</i></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>656.<u>se estableciera como se establece / como algo voluntario/ / eso es super importante / a mi me</u></p> <p>657.<u>parece eso muy vital / ¡no! / también que es algo que / que uno quiere hacer/ / que no es un::</u></p> <p>658.<u>requisito de la institución / sino que es / es parte de la formación que uno quiere tener como</u></p> <p>659.<u>maestro \</u></p> <p>660.M ==.....== de la formación como (inaudible)</p> <p>661.M2 -- y es algo voluntario / es algo que uno quiere hacer /</p> <p>662.M3 – mm:: entonces <u>el trabajo también es diferente y las practicas empiezan a modificarse también</u></p> <p>663.<u>desde otra conciencia /</u></p> <p>664.M2 -- entonces / bueno, siento que eso es como // algo macro alrededor de lo que podríamos</p> <p>665.<u>escribir y empecé a enunciar como algunos aprendizajes como / de esos aprendizajes/ / uno es la</u></p> <p>666.<u>reflexión/ / como esos pasos de reflexión en torno a la cualificación de las practicas / digamos que</u></p> <p>667.<u>la posibilidad de hacerlo nos lo dio este espacio / de podernos confrontar con la:: otra:: / de</u></p> <p>668.<u>podernos:: retroalimentar:: / de podernos ver:: y confrontarnos también con nosotras mismas</u></p> <p>669.<u>viéndonos / en las practicas y demás / [ehh] ya dentro de:: digamos que de las</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>intervenciones que</i></p> <p>670. <i>hicimos y que empezamos a:: / a desarrollar dentro de este proceso/ / surgieron algunos / siento</i></p> <p>671. <i>que yo:: / vi aspectos / o bueno, aprendizajes importantes a mencionar / uno son los encuentros semanales de reflexión</i></p> <p>672. <i>compartida/ / y siento que eso nos permite también desmontar un imaginario alrededor que con</i></p> <p>673. <i>esa edad no se puede conversar ¡no! / y ese imaginario de infancia que tenemos:: [ehh] de que</i></p> <p>674. <i>un niño en esos procesos no puede participar de un espacio así / y que desde la cualificación de</i></p> <p>675. <i>las practicas y la cualificación de las maestras esto se ha visibilizado que es posible hacerlo / otro</i></p> <p>676. <i>son los espacios de juego y siento que la intervención de M3 dio muchas luces alrededor de::</i></p> <p>677. <i>de ser mucho mas consiente y como el juego es / es primordial en esos acercamientos que hacen</i></p> <p>678. <i>los niños frente a su a su oralidad y como la va complejizando con el acompañamiento de la</i></p> <p>679. <i>maestra / pero pues el juego en si mismo da la posibilidad que ellos exploren libremente esas</i></p> <p>680. <i>construcciones / no es algo punitivo sino que ellos se sienten en la confianza de hacerlo y</i></p> <p>681. <i>también la maestra se siente en la tranquilidad de acompañarlos / y llevar su ritmo // y:: en cuanto</i></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>682. <u>a la maestra / bueno, debido a que son muy poco los usos que hacen los niños / tenemos que</u></p> <p>683. <u>fortalecer espacios de potenciación de:: potenciación de la oralidad\ / y en cuanto al maestro / el</u></p> <p>684. <u>ser consiente de la pregunta / y de que la misma pregunta no es tan / no es tan potente a esa</u></p> <p>685. <u>edad en ciertos grupos / siento que primero es ese acercamiento para conocer que tan viable es</u></p> <p>686. <u>una pregunta y que no / o como llegar de una pregunta a otra y complejizar también es:: un reto /</u></p> <p>687. <u>un reto para el maestro y el préstamo de su palabra / que es algo transversal en estas edades / sin esta</u></p> <p>688. <u>estrategia consiente / sería muy difícil que ellos pudieran / avanzar / y sería muy difícil avanzar</u></p> <p>689. <u>con ellos\ / pienso que lo bello de esta estrategia también es poder acompañar esas</u></p> <p>690. <u>construcciones / no\ / la maestra va viendo que:: que expresa un niño para poder ampliar esa</u></p> <p>691. <u>construcción / porque todo el tiempo vamos es a su ritmo / respetando esas búsquedas que hace</u></p> <p>692. // yo planteo esas\ por ahora /</p> <p>694. <u>el proceso de mentorazgo ha sido una experiencia transformadora como maestra /</u></p> <p>695. <u>pues me ha motivado a cuestionarme constantemente por mis prácticas / y situarlas en un</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>696.<u>marco de reflexión / en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la</u></p> <p>697.<u>cualificación de mi proceso / Por ello / participar de un espacio como éste / ha sido un reto</u></p> <p>698.<u>/ pues ha implicado ampliar saberes teóricos que den piso a la experiencia con los niños /</u></p> <p>699.<u>y de esta forma / contribuir a los procesos orales del grupo de Aventureros / de forma</u></p> <p>700.<u>mucho más asertiva / además / participar de un espacio de mentorazgo, ha significado</u></p> <p>701.<u>asumir retos a nivel personal / pues el haberme formado durante mi primaria y bachillerato</u></p> <p>702.<u>en un contexto académico en donde la palabra no tenía un lugar / y el silencio era</u></p> <p>703.<u>sinónimo de excelencia y disciplina / configuró en mí gran timidez y temor de expresar /</u></p> <p>704.<u>siendo mi formación en la Universidad y mi participación en un espacio de mentorazgo / la</u></p> <p>705.<u>oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes /</u></p> <p>706.<u>evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo</u></p> <p>707.<u>mi practica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su</u></p> <p>708.<u>saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>709.<u>por la cual he transitado este camino / pues los encuentros semanales de reflexión compartida ponen</u></p> <p>710.<u>en evidencia las inquietudes / comentarios / sugerencias y demás / han propiciado</u></p> <p>711.<u>diálogos entre quienes participamos / los cuales han enriquecido enormemente nuestro</u></p> <p>712.<u>accionar con los niños / además de continuar formándonos en torno a la reflexión / como</u></p> <p>713.<u>un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente / por tanto / participar de</u></p> <p>714.<u>un espacio en el cual la voz de los participantes es válida / y prioritaria en las</u></p> <p>715.<u>construcciones e intercambio de saberes / ha sido una nueva forma de resignificar la</u></p> <p>716.<u>oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que</u></p> <p>717.<u>permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que</u></p> <p>718.<u>busca contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños / así / las</u></p> <p>719.apuestas a nivel pedagógico / al participar en este proceso / han sido parte fundamental</p> <p>720.de los aprendizajes adquiridos / pues fue posible consolidar conciencia frente a la</p> <p>721.importancia del trabajo pedagógico de la</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>oralidad con la primera infancia / desde la</p> <p>722. <u>relevancia del rol docente / en la posibilidad de ofrecer experiencias enriquecidas que lo</u></p> <p>723. <u>permitan / concibiendo así a los niños menores de dos años / como sujetos cognoscentes</u></p> <p>724. <u>y participes de sus procesos / Esta claridad / permitió enriquecer cada vez más las</u></p> <p>725. <u>planeaciones / que como maestras propusimos / pues conllevó a la necesidad de hacer</u></p> <p>726. <u>conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la</u></p> <p>727. <u>disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad</u></p> <p>728. <u>/ contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños / y niñas de forma cada vez más</u></p> <p>729. <u>asertiva</u></p> <p>737. <u>De este modo / los ciclos propuestos / permitieron identificar los</u></p> <p>738. <u>usos orales de los niños como parte del trabajo intencionado de la oralidad / por parte de</u></p> <p>739. <u>las maestras que participamos / siendo estos / la repetición literal / como una manera de</u></p> <p>740. <u>interiorizar elaboraciones orales de la maestra / con el fin de exponerlas en distintas</u></p> <p>741. <u>situaciones comunicativas con sus pares / como parte de la construcción de su oralidad /</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>742.<u>la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad / la onomatopeya/</u></p> <p>743.<u>de la cual hacen uso para reafirmar la referencia / y los acercamientos a la narración / que</u></p> <p>744.<u>algunos de los niños se han retado a utilizar / como una forma de exponer una situación</u></p> <p>745.<u>de interés y explicar algún acontecimiento / lo anterior / ha posibilitado dar relevancia a</u></p> <p>746.<u>los andamiajes / que como maestras hemos utilizado a lo largo del proceso /</u></p> <p>747.<u>partiendo de una intencionalidad frente a la potenciación de los procesos orales de los</u></p> <p>748.<u>niños / que respeten y validen los usos / de los que se valen en la paulatina adquisición</u></p> <p>749.<u>de su oralidad</u></p> <p>749.<u>hallazgos importantes en relación a los andamiajes / se</u></p> <p>750.<u>encuentra en primer lugar / el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra / y</u></p> <p>751.<u>de los pares I en donde fue posible asumir la repetición literal / y la recontextualización en</u></p> <p>752.<u>otras situaciones / como parte de la ampliación de las construcciones de los niños /</u></p> <p>753.<u>haciendo paráfrasis de sus elaboraciones y complejizándolas durante la interacción / un</u></p> <p>754.<u>segundo hallazgo fue la pregunta / la cual</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>se diferencia frente a las edades / pues su</p> <p>755. <u>intención varía por parte de la maestra / para favorecer la oralidad de los niños / así por</u></p> <p>756. <u>ejemplo fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de</u></p> <p>757. <u>caminadores / pues allí su intención es ser parte activa de la construcción de referencia</u></p> <p>758. <u>en los niños y para el caso de Aventureros / este tipo de pregunta se utiliza como una</u></p> <p>759. <u>forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente / para dar</u></p> <p>760. <u>paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en</u></p> <p>761. <u>la ampliación de dicho referente / en este sentido/ se ubica como un tercer hallazgo / a la</u></p> <p>762. <u>conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto</u></p> <p>763. <u>la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños</u></p> <p>764. <u>logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación</u></p> <p>765. <u>que acompañan la palabra / de esta manera la conversación se convierte en un espacio</u></p> <p>766. <u>de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita</u></p> <p>767. <u>alguna situación cotidiana / siendo para ello importante el reconocimiento de los otros</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>768. <u>participantes de la conversación / desde la conciencia paulatina del turno / evidente como</u></p> <p>769. <u>una forma da validar / la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia</u></p> <p>770. / en relación a esto <u>el juego se evidencia como un cuarto hallazgo / frente a los andamiajes</u></p> <p>771. / siendo este <u>el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como</u></p> <p>772. <u>andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre / en donde los niños</u></p> <p>773. <u>logran actuar de forma espontánea / alrededor de los juegos que propicien / siendo</u></p> <p>774. <u>necesario para ellos / expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto</u></p> <p>775. <u>la maestra es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos sino</u></p> <p>776. <u>acompañando sus intereses desde el préstamo de conciencia a través de su palabra / lo que</u></p> <p>777. <u>posibilita a los niños / hacer búsquedas en su oralidad para construir elaboraciones en</u></p> <p>778. <u>relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que los motiva a</u></p> <p>779. <u>intervenir desde su procesos orales particulares / agregado a ello / se ubica la narración</u></p> <p>780. <u>como un quinto hallazgo / pues hace parte importante de la interacción de la maestra con</u></p> <p>781. <u>los niños / pues promueve su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación /</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>782.encontrando en ello la oportunidad acercarse a procesos de secuencia / y búsquedas en</p> <p>783.procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa / así para el caso</p> <p>784.de Aventureros / / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en</p> <p>785.relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma /</p> <p>786.pues sus usos orales mediados por los andamiajes de la maestra / los han llevado</p> <p>787.progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan / y que ponen en evidencia</p> <p>788.desde una intencionalidad clara por comunicar / y crear relaciones con los otros desde su</p> <p>789.propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el</p> <p>790.reconocimiento de la otredad en el que se encuentran /</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ciclo III

CICLO III / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	<p>Componente Paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad.</p> <p>Funciones del lenguaje: comunicativa, estética y cognitiva</p> <p>Géneros discursivos: narración, descripción, explicación, conversación</p>	<p>Se marca lo que M2/M3/M1 mencionan explícitamente en relación con la oralidad / la escucha.</p> <p>Como componentes no verbales de la oralidad se reconocen el gesto, las miradas, movimientos de las manos y cabeza.</p> <p>M2 Sobre el análisis que se hace a esta tercera secuencia didáctica en relación con la oralidad, M2 comparte en los encuentros semanales reflexiones en relación con los usos orales de los niños que ha identificado, así como lo que realiza con su oralidad para favorecerlos.</p> <p>Según M2 sus intervenciones se caracterizan por ir “acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que permitan ampliar los referentes / además / la maestra utiliza la pregunta abierta como parte fundamental de la experiencia / pues desde allí promueve búsquedas orales en los niños en torno a la ampliación de referencia y creación de inferencias / además de aproximar a los niños a la posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para acercar a los niños a otro tipo de preguntas</p>	<p>M3</p> <p>38. <u>maestra para que los acompañe en lo que viene haciendo / con la disposición corporal que se</u></p> <p>39. <u>observa por parte de los niños / se crea un buen escenario para el enriquecimiento de la oralidad</u></p> <p>40. <u>y con ella el de la escucha / permitiendo hacer intervenciones por parte de los niños / respetar la</u></p> <p>41. <u>palabra y el turno de cada uno de ellos a la hora de hablar / sobre los apoyos o estrategias</u></p> <p>59. <u>una de las niñas toma el cuento y empieza a narrar lo que aparece en sus paginas / recreando a</u></p> <p>60. <u>través de su oralidad lo que ve en las paginas del cuento / ya en relación con las categorías de oralidad /</u></p> <p>77. <u>introduce como estrategia discursiva a lo largo de la experiencia / a partir del marco de referencia</u></p> <p>78. <u>lingüístico que hace la maestra desde su oralidad / por un lado / se reconoce que</u></p>

		<p>que los lleven a procesos de explicación” (Líneas 181-186)</p> <p>Con respecto a los usos orales que identifica de su grupo de niños, M2 enuncia el uso de la pregunta por parte de los niños como forma de apropiar las elaboraciones orales, para proponer soluciones y cita el caso de Vicente (Línea 190/191), desde la acción y el gesto que acompaña la palabra como forma de descubrir algo nuevo, movilizar la experiencia del grupo y cita el caso de Gabriela (Líneas 197-200), por otra parte, con respecto a la escucha M2 plantea “la maestra detiene la lectura del cuento para hacer conciencia en los niños de la disposición del cuerpo frente a los procesos de escucha / La maestra asume la palabra acompañada de la acción de sentar a los niños para hacer conciencia de la importancia de escuchar a los otros / y permitirles ver / la maestra utiliza diferentes tonos de voz en su intención de convocar al grupo” (Líneas 265-268)</p> <p>Por otra parte, M2 en el apartado referido a sus aprendizajes en este tercer ciclo identifica dos hallazgos que evidencian como a través de propuestas intencionadas, M2 es capaz de promover el uso de la oralidad por parte de los niños con los que interactúa durante el desarrollo de esta investigación (Aventureros I). El primero de ellos esta referido a “la conversación como un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias” (Líneas 302/303); el segundo al “reconocer el juego como andamiaje de la oralidad / (...) que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para construir</p>	<p><u>este le permite</u></p> <p>79. <u>al niño poner un límite con el otro / a pedir ayuda / el caso de pedir que le aten el cordón / de</u></p> <p>80. <u>tener un sentido de propiedad / y con ello un reconocimiento hacia el otro o hacer peticiones / es</u></p> <p>81. <u>el caso de manifestar el no poner la muñeca con los otros juguetes / también a lo largo de la</u></p> <p>82. <u>experiencia se logra ver <u>géneros discursivos importantes para favorecer la oralidad / tal es</u></u></p> <p>83. <u>el caso de la narración / por medio de la cual se busca que los niños expongan lo que realizan /</u></p> <p>84. <u>sobre todo a la hora del juego donde se dan diálogos mas espontáneos y naturales entre niños y</u></p> <p>85. <u>el adulto / pero así mismo se evidencia la descripción / que como su nombre lo indica / los niños</u></p> <p>86. <u>tienen la posibilidad de describir lo que ven / de manifestar a través de la palabra la lectura que</u></p> <p>87. <u>hacen de las imágenes / a través de ello el lenguaje cobra sentido para los niños / ya que es a</u></p> <p>88. <u>partir de éste / que pueden exponer sus ideas / hacer una relación con los objetos del mundo / y</u></p> <p>89. <u>con los sujetos que habitan el mismo / de manifestar sus necesidades y poner sus puntos de</u></p> <p>90. <u>vista / en relación con el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra / para favorece</u></p> <p>91. <u>el enriquecimiento de la oralidad emplea la</u></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>elaboraciones en relación con aquello que están disfrutando / que le genera interés y que los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares” (Líneas 308-315). De forma explícita en relación con la propia oralidad, enuncia en el marco del proceso de formativo de mentorazgo, como “las construcciones e intercambio de saberes / han sido una forma de resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus particularidades de su ser / y hacer con los niños” (Líneas 293-296). Todo los aprendizajes anteriores se convierten para M2 en “la oportunidad de concebir a los niños como sujetos participes activos de sus procesos / capaces de hacer búsquedas en la adquisición de su oralidad / y complejizarlas desde el acompañamiento permanente de la maestra” (Líneas 299-301)</p> <p>M3 En cuanto a las reflexiones de M3, ésta considera que la intervención pedagógica de M2 “crea un buen escenario para el enriquecimiento de la oralidad y con ella el de la escucha / permitiendo hacer intervenciones por parte de los niños / respetar la palabra y el turno de cada uno de ellos a la hora de hablar” (líneas 39-41) y al favorecer varios géneros discursivos “/ tal es el caso de la narración / por medio de la cual se busca que los niños expongan lo que realizan / sobre todo a la hora del juego donde se dan diálogos mas espontáneos y naturales entre niños y el adulto / pero así mismo se evidencia la descripción /</p>	<p><u>expansión semántica / ya que le permite retomar lo</u></p> <p>92. <u>expuesto por el niño para ampliarlo / dándole un marco desde el cual éste pueda ir reelaborando</u></p> <p>93. <u>su lenguaje oral / de igual manera / se ve la paráfrasis / cuando la maestra retoma las respuestas</u></p> <p>94. <u>de los niños y las pone en una sola frase / dándole una estructura a lo que es expuesto por los</u></p> <p>102. <u>Se identifica como estrategia que promueven los niños para la interacción con la maestra / la</u></p> <p>103. <u>función deíctica / se convierte en el medio por el cual los niños manifiestan lo que desean expresar /</u></p> <p>104. <u>dando a conocer lo que quieren / de allí que la maestra retome y ponga en palabras lo dicho por los</u></p> <p>105. <u>niños de forma corporal / brindando el apoyo que requieren para la ampliar sus referentes en</u></p> <p>106. <u>cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar</u></p> <p>107. <u>un juego que se genera a través sus juguetes u objetos significativos / dando plena libertad a sus</u></p> <p>108. <u>interacciones / la maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de</u></p> <p>109. <u>andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad / propicia diálogos desde lo que va</u></p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>que como su nombre lo indica / los niños tienen la posibilidad de describir lo que ven / de manifestar a través de la palabra la lectura que hacen de las imágenes / a través de ello el lenguaje cobra sentido para los niños / ya que es a partir de éste / que pueden exponer sus ideas / hacer una relación con los objetos del mundo / y con los sujetos que habitan el mismo / de manifestar sus necesidades y exponer sus puntos de vista / (Líneas 82-90)</p> <p>De manera concreta para M3 la oralidad en la tercera secuencia didáctica de M2 se aborda desde varias situaciones comunicativas que M2 promueve como el narrar un cuento (Líneas 59/60), al hacer lectura de imágenes, al participar de diálogos espontáneos (Líneas 87-93) hacer peticiones en el contexto de actividades cotidianas a partir del “marco de referencia lingüístico que hace la maestra desde su oralidad / por un lado / se reconoce que éste le permite al niño poner un límite con el otro / pedir ayuda / como pedir que le atene el cordón (...) un reconocimiento hacia el otro” (Líneas 77-80)</p> <p>En este sentido, al ser el profesor el marco de referencia lingüístico, M3 también identifica que M2 promueve el uso de la oralidad en relación con la función deíctica, cuando “se convierte en el medio por el cual los niños manifiestan lo que desean expresar / dando a conocer lo que quieren / de allí que la maestra retome y ponga en sus enunciados lo dicho por los niños de forma corporal / brindando el apoyo que requieren para la ampliar sus referentes en cuanto a la oralidad” (Líneas 102-105) así como el uso que hace de</p>	<p><i>110. <u>enunciando cada uno de los niños / de allí que se abre la posibilidad de entablar una</u></i></p> <p><i>111. <u>comunicación / ampliando con ello lo enunciado inicialmente / de allí que se reconozca la</u></i></p> <p><i>112. <u>pregunta y la ampliación semántica como elementos que favorecen la oralidad / el rol que cumple</u></i></p> <p><i>113. <u>la maestra en este proceso se enmarca como apoyo / es ese par más avanzado que jalona y</u></i></p> <p><i>ejemplo de ello es el momento cuando una de las</i></p> <p><i>118. <u>niñas trae al espacio un cuento / a lo que la maestra la invita a leerlo a todos los niños / quien en</u></i></p> <p><i>119. <u>un momento posterior realiza dicha lectura solo a la maestra /</u></i></p> <p>M2</p> <p><i>179. <u>predominantes en las interacciones que los niños lograron / con respecto a la oralidad de la</u></i></p> <p><i>180. <u>maestra / ésta hace uso de ella para rescatar las intervenciones de los niños en torno a lo que</u></i></p> <p><i>181. <u>ven dentro de la caja en el cuento / acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que</u></i></p> <p><i>182. <u>permitan ampliar estos referentes / además / la maestra utiliza la pregunta abierta como parte</u></i></p> <p><i>183. <u>fundamental de la experiencia / pues desde</u></i></p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>expansión semántica y la paráfrasis (Líneas 91-93). En relación con los aspectos pedagógicos, M3 identifica que M2 promueve el uso de la oralidad a través del juego como estrategia pedagógica, así “la maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad / propicia diálogos desde lo que va enunciando cada uno de los niños / de allí que se abre la posibilidad de entablar una comunicación / ampliando con ello lo enunciado inicialmente” (Líneas 108-111)</p> <p>Finalmente, en relación explícita con la oralidad, al realizar el balance de los tres ciclos M2 expresa como “la participación en un espacio de mentorazgo e investigación / es la oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi practica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / de esta manera / considero que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino” (Líneas 600-604), lograr “identificar los usos orales de los niños de caminadores II y Aventureros I / como parte del trabajo intencionado de la oralidad” (Línea 631/632), la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la maestra para favorecer la oralidad de los niños / (Líneas 646/647) la conversación como protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha (...) el</p>	<p><u>allí promueve búsquedas orales en los niños en torno</u></p> <p>184. <u>a la ampliación de referencia y creación de inferencias / además de aproximar a los niños a la</u></p> <p>185. <u>posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para acercar a los</u></p> <p>186. <u>niños a otro tipo de preguntas que los lleven a procesos de explicación / Ejemplo / ¿Qué está</u></p> <p>187. <u>haciendo ahí esa caja? / señalando el cuento // Ángel dice / mono / M2 / hay un mono adentro:: /</u></p> <p>188. <u>y ¿de quién será la caja? / [silencio] / M2 / ¿de Thomas? / ¿esa caja es de Thomas? / en relación</u></p> <p>189. <u>a los niños / algunos de ellos / usan su oralidad en el uso de la pregunta para apropiar</u></p> <p>190. <u>elaboraciones orales / es el caso de Vicente / quien utiliza su oralidad desde la pregunta para</u></p> <p>191. <u>proponer solución al no poder abrir el cuento / lo que la maestra valida repitiendo las afirmaciones</u></p> <p>192. <u>o preguntas de los niños / de esta manera / logran construir una solución a la problemática desde</u></p> <p>193. <u>los procesos de escucha en el reconocimiento que paulatinamente han hecho de los demás /</u></p> <p>197. <u>otro ejemplo es Gabriela / quien moviliza la experiencia desde los gestos de sorpresa que asume</u></p> <p>198. <u>al descubrir algo nuevo en el cuento /</u></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>juego se evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / y por último M2 menciona que “para el caso de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma / pues sus usos orales mediados por los andamiajes de la maestra / los han llevado progresivamente a apropiar elaboraciones que escuchan y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara por comunicar y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad” (Líneas 672-677)</p>	<p><u>utiliza por tanto su oralidad desde la acción y el gesto que</u></p> <p>199.<u>acompaña la palabra como una forma de preguntarse lo que encuentra y suscitar expectativa en</u></p> <p>200.<u>el grupo / permitiendo que sus compañeros den respuesta a sus preguntas desde los saberes que</u></p> <p>M2</p> <p>265.<u>maestra detiene la lectura del cuento para hacer conciencia en los niños de la disposición de</u></p> <p>266.<u>cuerpo frente a los procesos de escucha / La maestra asume la palabra acompañada de la acción</u></p> <p>267.<u>de sentar a los niños para hacer conciencia de la importancia de escuchar a los otros / y</u></p> <p>268.<u>permitirles ver / la maestra utiliza diferentes tonos de voz en su intención de convocar al grupo /</u></p> <p>M2 / Aprendizajes y Balance / Tercera secuencia didáctica</p> <p>284.<u>ello / participar de un espacio como éste / ha sido un reto / pues ha implicado ampliar saberes</u></p> <p>285.<u>teóricos que den piso a la experiencia con los niños / y de esta forma / contribuir a los procesos</u></p> <p>286.<u>orales del grupo de Aventureros / de forma mucho más asertiva / de esta manera / considero que la</u></p> <p>287.<u>oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino / pues los encuentros</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>292. <u>tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las</u></p> <p>293. <u>construcciones e intercambio de saberes / ha sido una forma de resignificar la oralidad propia /</u></p> <p>294. <u>situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya</u></p> <p>295. <u>cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus</u></p> <p>296. <u>particularidades de su ser / y hacer con los niños / por lo anterior / durante los tres ciclos del</u></p> <p>297. <u>proceso de mentorazgo / ha sido posible rescatar hallazgos importantes en prácticas intencionadas</u></p> <p>298. <u>en torno a la oralidad por parte de las maestras que participamos / encontrando en éstos la</u></p> <p>299. <u>oportunidad de concebir a los niños como sujetos participes activos de sus procesos / capaces</u></p> <p>300. <u>de hacer búsquedas en la adquisición de su oralidad / y a complejizarla desde el acompañamiento</u></p> <p>301. <u>permanente de la maestra / de esta forma / como hallazgos importantes / es posible situar</u></p> <p>302. <u>en primer lugar / la conversación como un espacio potente en torno a la escucha / en el cual</u></p> <p>303. <u>los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>308. <u>parte de la propia / un segundo hallazgo / fundamental durante el proceso / fue reconocer el juego como</u></p> <p>309. <u>andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar</u></p> <p>310. <u>de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos expresar</u></p> <p>311. <u>frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra es una mediadora en los</u></p> <p>312. <u>juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde el préstamo de</u></p> <p>313. <u>conciencia a través de su palabra / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para</u></p> <p>314. <u>construir elaboraciones en relación con aquello que están disfrutando / que les genera interés y que</u></p> <p>315. <u>los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares / así / es relevante mencionar como</u></p> <p>316. <u>desde estos dos hallazgos / es posible rescatar dos estrategias discursivas que usan las maestras</u></p> <p>317. <u>de forma constante / para potenciar la oralidad de los niños / la pregunta y el préstamo de</u></p> <p>318. <u>conciencia a través de la palabra de la maestra / estas estrategias / permiten la ampliación de las</u></p> <p>319. <u>construcciones de los niños / hacer paráfrasis de sus elaboraciones y complejizarlas durante la</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>M2 balance global durante un año de formación</p> <p><i>600. <u>participación en un espacio de mentorazgo e investigación / la oportunidad de encontrar en la</u></i></p> <p><i>601. <u>oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi</u></i></p> <p><i>602. <u>proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi practica a la mirada de otro que observa y</u></i></p> <p><i>603. <u>analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / de esta manera / considero</u></i></p> <p><i>604. <u>que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino / pues los</u></i></p> <p>631. <u>identificar los usos orales de los niños de caminadores II y Aventureros I / como parte del</u></p> <p>632. <u>trabajo intencionado de la oralidad por parte de las maestras que participamos / siendo</u></p> <p><i>646. <u>fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la</u></i></p> <p><i>647. <u>maestra para favorecer la oralidad de los niños / así / por ejemplo / fue evidente la presencia</u></i></p> <p><i>633. <u>constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores II / pues allí / su intención es ser</u></i></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>634. parte activa de la construcción de referencia en los niños / y para el caso de Aventureros I / este</p> <p>635. tipo de pregunta / se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños</p> <p>636. frente a un referente para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras</p> <p>637. construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente / En este sentido / se ubica</p> <p>653. <u>como un tercer hallazgo / a la conversación como protogénero que favorece los otros géneros</u></p> <p>654. <u>discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha /</u></p> <p>655. <u>en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas</u></p> <p>656. <u>de significación que acompañan la palabra / de esta manera / la conversación se convierte en un</u></p> <p>657. <u>espacio de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita</u></p> <p><u>/ el juego se</u></p> <p>661. <u>evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo éste el puente entre lo pedagógico</u></p> <p>662. <u>y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>663.<u>en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo</u></p> <p>664.<u>necesario para ellos expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra</u></p> <p>665.<u>es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde</u></p> <p>666.<u>el préstamo de conciencia a través de su voz / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para</u></p> <p>667.<u>construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que los</u></p> <p>668.<u>motiva a intervenir desde su procesos orales particulares /</u></p> <p>672.<u>/ así / para el caso de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en</u></p> <p>673.<u>relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma / pues sus</u></p> <p>674.<u>usos orales mediados por los andamiajes de la maestra / los han llevado progresivamente a</u></p> <p>675.<u>apropiar elaboraciones que escuchan y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara</u></p> <p>676.<u>por comunicar y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a</u></p> <p>677.<u>participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	Componente Paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad.	Según M3 el componente paralingüístico en esta tercera secuencia didáctica se aborda por parte de M2 a través de sus movimientos, el gesto de sus manos y su rostro, sus tonos de voz, los silencios o la mirada cada uno de ellos con un propósito que promueve la oralidad de los niños. Además afirma que identifica cambios. También hace referencia a la mirada de los niños. De forma específica con las respectivas ampliaciones y ejemplificando al respecto M3 plantea que "...el lenguaje paralingüístico por parte de la maestra va cambiando a lo largo de la experiencia / en el primer momento sus movimientos buscan causar sorpresa / convocando a los niños a través de una actitud de misterio que plasma con sus manos y su rostro / así mismo / se apoya en su gestos para complementar lo que es evocado con sus palabras / como lo hace cuando pregunta que si habrá comida en la caja / y que esta es muy deliciosa / o representar un animal / sus tonos de voz también hacen variaciones / su tonalidad cambia cuando quiere hacer énfasis en algo particular / o sorprender a los niños cuando pasa algo extraordinario / hace silencios para esperar la respuesta de los	M3 <ol style="list-style-type: none"> 61. el lenguaje paralingüístico por parte de la maestra va cambiando a lo largo de la 62. experiencia / en el primer momento sus movimientos buscan causar sorpresa / convocando a los 63. niños a través de una actitud de misterio que plasma con sus manos y su rostro / así mismo / se 64. apoya en su gestos para complementar lo que es evocado con sus palabras / como lo hace 65. cuando pregunta que si habrá comida en la caja / y que esta es muy deliciosa I o representar un 66. animal / sus tonos de voz también hacen variaciones / su tonalidad cambia cuando quiere hacer 67. énfasis en algo particular / o sorprender a los niños cuando pasa algo extraordinario / hace 68. silencios para esperar la respuesta de los niños / un tiempo que le permite que éstos puedan 69. darse un espacio para dar a conocer lo que están pensando // en cuanto a la mirada de los niños 70. se puede ver lo cautivados que están por cada acción que realiza la maestra / o la

		<p>niños / un tiempo que le permite que éstos puedan darse un espacio para dar a conocer lo que están pensando // en cuanto a la mirada de los niños se puede ver lo cautivados que están por cada acción que realiza la maestra / o la sorpresa y alegría por el hallazgo o aparición de algo nuevo o inesperado / la mirada de la maestra siempre se encuentra receptiva a lo que puedan los niños expresar a nivel corporal / sin embargo / también teje una complicidad / donde les trasmite a partir de la misma sorpresa y asombro/...” (Líneas 61-73)</p> <p>Para M2 el componente paralingüístico es evidente “...en el uso de la palabra acompañada con gestos / acciones y movimientos en la necesidad de ampliar la referencia de los niños y llevarlos a otras elaboraciones de tipo descriptivo y explicativo / además / la maestra hace uso de diferentes tonos de voz para generar expectativa y convocar a los niños ...” (Líneas 167-169)</p>	<p>sorpresa y</p> <ol style="list-style-type: none"> 71. alegría por el hallazgo o aparición de algo nuevo o inesperado I la mirada de la maestra siempre 72. se encuentra receptiva a lo que puedan los niños expresar a nivel corporal / sin embargo / 73. también teje una complicidad / donde les trasmite a partir de la misma sorpresa y asombro / <p>M2</p> <ol style="list-style-type: none"> 167.evidente en el uso de la palabra acompañada con gestos I acciones y movimientos en la necesidad de 168.ampliar la referencia de los niños y llevarlos a otras elaboraciones de tipo descriptivo y explicativo I además I la 169.maestra hace uso de diferentes tonos <u>de voz para generar expectativa y convocar a los niños / agrego a lo dicho /</u>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Andamiajes	<p>Los préstamos de la palabra entre la profesora y los niños (1)</p> <p>La expansión semántica (2)</p> <p>La reformulación (3)</p> <p>Conversación (4)</p> <p>Géneros discursivos (5)</p> <p>Juego / juguetes (6)</p> <p>La pregunta (abierta y cerrada) (7)</p> <p>Formatos (saludo / bienvenida) (8)</p>	<p>Con respecto a la categoría andamiajes, las transcripción evidencia en las reflexiones de M3 con respecto al desarrollo de la tercera secuencia didáctica de M2, cuatro formas de andamiaje que emplea la profesora para promover el uso de la oralidad por parte de los niños.</p> <p>Una de ellas corresponde a la pregunta. Con respecto a este tipo de andamiaje M3 dice reconocer "...el uso tanto de preguntas abiertas como de preguntas cerradas / sin embargo / en los diálogos que entabla la maestra / se dan en mayor medida el uso de preguntas abiertas / como / ¿qué tendrá esa caja dentro? / ¿Para donde va el carro? / ¿Qué hacemos con la guitarra? / y cerradas / ¿ella es tu juguete favorito? / ¿No lo pongo allá, la tengo acá? / ¿Será que adentro hay comida? /..." (líneas 21-25).</p> <p>Según las reflexiones de M3, con las preguntas M2 busca "...indagar (...) reconocer qué hay en el salón (...) de que se trata el cuento que se va a leer / para después de ello descubrir qué habrá en el interior de la caja / se pretende que los niños realicen (...) hipótesis en relación con aquello que aun no pueden ver / o del lugar e</p>	<p>M3</p> <p>15. del cuento / con respecto a las preguntas / en la primera parte de la experiencia tienen la</p> <p>16. intención de indagar en primera instancia / para reconocer que hay en el salón / así mismo para</p> <p>17. reconocer de que se tratara el cuento que se va a leer / para después de ello descubrir que</p> <p>18. habrá en el interior de la caja / con dichas preguntas / se pretende que los niños realicen en</p> <p>19. mayor medida / hipótesis en relación a aquello que aun no pueden ver / o del lugar e intención de</p> <p>20. los objetos que hay en el espacio / pero así mismo ampliar la información que dan los niños /</p> <p>21. poniendo con ello en juego de la oralidad / se reconocen el uso tanto de preguntas abiertas como</p> <p>22. de preguntas cerradas / sin embargo / en los diálogos que entabla / la maestra se dan en mayor</p> <p>23. temedida el uso de preguntas abiertas / como / ¿qué tendrá esa caja dentro? / ¿Para donde va el</p> <p>24. carro? / ¿Qué hacemos con la guitarra? / y</p>

		<p>intención de los objetos que hay en el espacio (...) así como ampliar la información que dan los niños (...) confirme lo anteriormente dicho / o amplíe su respuesta...” (Líneas 16-20, 26/27).</p> <p>Otros andamiajes identificados por M3 corresponden al uso que hace M2 de “...reformulaciones o ampliaciones semánticas...” (Línea 44) las cuales usa con la misma intencionalidad que la pregunta “...busca obtener mayor información por parte de los niños y las niñas / de allí que la oralidad de los niños plasme las construcciones que han venido haciendo en torno al mundo...” (líneas 44-46).</p> <p>Sobre la expansión semántica, explícitamente plantea “...para favorecer el enriquecimiento de la oralidad emplea la expansión semántica / ya que le permite retomar lo expuesto por el niño para ampliarlo / dándole un marco desde el cual éste pueda ir reelaborando su lenguaje oral / de igual manera / se ve la paráfrasis / cuando la maestra retoma las respuestas de los niños y las pone en una sola frase / dándoles una estructura a lo que es expuesto por estos / como cuando todos van diciendo aquello que ven en la portada del cuento / como un pez / un mono / la caja / lo cual es unido por la maestra en una sola frase...” (líneas 90-96)</p> <p>En relación con las reformulaciones M3 reconoce como “...ejemplo de ello</p>	<p>cerradas / ¿ella es tu juguete favorito? / ¿No lo pongo</p> <p>25. <u>allá, la tengo acá? / ¿Será que adentro hay comida? / Así mismo retoma los enunciados de los</u></p> <p>26. <u>niños para convertirlos en preguntas / a partir de las cuales busca que se confirme lo</u></p> <p>27. <u>anteriormente dicho / o amplíe su respuesta / Sobre la interacción / el lenguaje corporal de la</u></p> <p>41. <u>palabra y el turno de cada uno de ellos a la hora de hablar / sobre los apoyos o estrategias</u></p> <p>42. <u>empleados pedagógicamente / a lo largo de la experiencia / se denota la intencionalidad que pone</u></p> <p>43. <u>la maestra en cada interacción comunicativa / desde la cual se enriquezca y potencie el lenguaje</u></p> <p>44. <u>oral / ya que entre preguntas / reformulaciones o ampliaciones semánticas / busca obtener mayor</u></p> <p>45. <u>información por parte de los niños y las niñas / de allí que la oralidad de los niños plasme las</u></p> <p>46. <u>construcciones que han venido haciendo en torno al mundo / logrando hacer inferencias y</u></p> <p>47. <u>creando hipótesis en relación a lo que observan y lo que solicita la maestra a nivel oral / en este</u></p> <p>77. <u>introduce como estrategia discursiva a</u></p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>es cuando le expone a todos los niños que va a mirar si Ángel esta en el cuento / ya que él lo ha manifestado / de allí que toma la frase dada por el niño en toda una estructura de momento y de lugar / de allí que las respuestas dadas por lo niños / sean el insumo y elemento fundamental para dar a conocer el uso contextualizado del lenguaje / la pertinencia de la palabra y lo que desde ellas se sustrae para ampliar y enriquecer lo que se viene realizando...” (Líneas 97-101)</p> <p>M3 analiza que con base en estos apoyos los niños van “ logrando hacer inferencias y creando hipótesis en relación con lo que observan y lo que solicita la maestra a nivel oral” (líneas 46/47) Además, M3 enuncia en las reflexiones que dichos apoyos que hace M2 a través de “...su propia oralidad, permiten al niño poner un límite al otro / pedir ayuda / el caso de pedir que le aten el cordón / tener un sentido de propiedad / y con ello un reconocimiento hacia el otro / o hacer peticiones / es el caso de manifestar no poner su muñeca con los otros juguetes / (Líneas 78- 81).</p> <p>Con respecto al componente pedagógico, M3 identifica en la tercera secuencia didáctica de M2 como “...a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar un juego que se genera a través de sus juguetes u objetos significativos / dando plena libertad a sus interacciones</p>	<p><u>lo largo de la experiencia / a partir del marco de referencia</u></p> <p>78. <u>lingüístico que hace la maestra desde su oralidad / por un lado / se reconoce que este le permite</u></p> <p>79. <u>al niño poner un límite con el otro / pedir ayuda / el caso de pedir que le aten el cordón / de</u></p> <p>80. <u>tener un sentido de propiedad / y con ello un reconocimiento hacia el otro o hacer peticiones / es</u></p> <p>81. <u>el caso de manifestar el no poner su muñeca con los otros juguetes / también a lo largo de la</u></p> <p>90. <u>vista / en relación con el préstamo de conciencia a través de la palabra de la maestra / para favorecer</u></p> <p>91. <u>el enriquecimiento de la oralidad emplea la expansión semántica / ya que le permite retomar lo</u></p> <p>92. <u>expuesto por el niño para ampliarlo / dándole un marco desde el cual éste pueda ir reelaborando</u></p> <p>93. <u>su lenguaje oral / de igual manera / se ve la paráfrasis / cuando la maestra retoma las respuestas</u></p> <p>94. <u>de los niños y las pone en una sola frase / dándoles un estructura a lo que es expuesto por los</u></p> <p>95. <u>estos / como cuando todos van diciendo aquello que ven en la portada del cuento / como un pez /</u></p> <p>96. <u>un mono / la caja / lo cual es unido por la maestra en una sola frase / así mismo / se ven las</u></p> <p>97. <u>reformulaciones / ejemplo de ello es</u></p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>/ la maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad / propicia diálogos desde lo que va enunciando cada uno de los niños / de allí que se abre la posibilidad de entablar una comunicación / ampliando con ello lo enunciado inicialmente...” (líneas 106-111)</p> <p>En relación con el rol de la profesora, M3 analiza que M2 retoma nuevamente el uso de la expansión semántica como de la pregunta, apoyos importantes en la configuración de la intersubjetividad, por lo que plantea “...el rol que cumple la maestra en este proceso se enmarca como apoyo / es ese par más avanzado que jalona y brinda apoyos para que los niños enriquezcan su oralidad / al estar éstos aun en un proceso de construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro / sus diálogos no se establecen de niño a niño/ sino de niño a adulto / por ende es ella quien se establece como referente y primordial grado de referencia lingüístico para los niños / ejemplo de ello es el momento cuando una de las niñas trae al espacio un cuento / a lo que la maestra la invita a leerlo a todos los niños / quien en un momento posterior realiza dicha lectura solo a la maestra / (Líneas 112-119)</p> <p>Por su parte M2 socializa al grupo sus reflexiones sobre su tercera secuencia didáctica partiendo de</p>	<p>cuando le expone a todos los niños que va a mirar si Ángel</p> <p>98. esta en el cuento / ya que él lo ha manifestado / de allí que toma la frase dada por el niño en todo</p> <p>99. una estructura de momento y de lugar I de allí que las respuestas dadas por lo niños I sean el</p> <p>100. insumo y elemento fundamental dar a conocer el uso contextualizado del lenguaje / la pertinencia</p> <p>101. de la palabra y lo que desde ellas se sustrae para ampliar y enriquecer lo que se viene realizando</p> <p><u>106. cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar</u></p> <p><u>107. un juego que se genera a través de sus juguetes u objetos significativos / dando plena libertad a sus</u></p> <p><u>108. interacciones / la maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de</u></p> <p><u>109. andamiaje que contribuye a la ampliación y uso de la oralidad / propicia diálogos desde lo que va</u></p> <p><u>110. enunciando cada uno de los niños / de allí que se abre la posibilidad de entablar una</u></p> <p><u>111. comunicación / ampliando con ello lo enunciado inicialmente / de allí que se reconozca la</u></p> <p><u>112. pregunta y la ampliación semántica como elementos que favorecen la oralidad / el rol que cumple</u></p> <p><u>113. la maestra en este proceso se enmarca como apoyo / es ese par más avanzado que</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>evidenciar como de que manera la configuración didáctica de su tercera secuencia didáctica es en sí misma un andamiaje que favorece el uso de la oralidad de los niños al promover “aproximaciones” al uso de la explicación, de la descripción al expresar en el encuentro con sus pares “...Bueno / la intervención desarrolla una secuencia didáctica en tres momentos / el primero de ellos / en torno a la creación de inferencias en torno a qué hay dentro de la caja y la lectura conjunta del cuento con el propósito de acercar a los niños al referente de juguete / promoviendo a su vez la ampliación de referencia por parte de los niños y acercándolos a procesos de explicación / el segundo momento gira en torno al uso de la adivinanza desde imágenes de características particulares de cada juguete de los niños / con el fin de promover procesos descriptivos y creación de relaciones desde saberes que los niños han construido / el tercer y último momento / se propuso alrededor de la disposición de un espacio de juego libre en el que los niños hacen evidente el uso que le dan a los juguetes / M2 media con el préstamo de palabra con ampliaciones de las intervenciones de los niños / reconociendo sus acciones frente a sus juguetes favoritos...” (Líneas 140-149)</p> <p>Ahora bien, con respecto a los andamiajes que emplea para promover</p>	<p><u>jalona y</u> <u>114.brinda apoyos para que los niños enriquezcan su oralidad / al estar éstos aun en un proceso de</u> <u>115.construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro / sus diálogos no se establecen de niño</u> <u>116.a niño/ sino de niño a adulto / por ende es ella quien se establece como referente y primordial</u> <u>117.grado de referencia lingüístico para los niños / ejemplo de ello es el momento cuando una de las</u> <u>118.niñas trae al espacio un cuento / a lo que la maestra la invita a leerlo a todos los niños / quien en</u> <u>119.un momento posterior realiza dicha lectura solo a la maestra / en cuanto a las pocas situaciones</u></p> <p>M2</p> <p><u>140. Bueno I la intervención desarrolla una secuencia didáctica en tres momentos I el primero de</u> <u>141.ellos I en torno a la creación de inferencias en torno a qué hay dentro de la caja y la lectura</u> <u>142.conjunta del cuento con el propósito de acercar a los niños al referente de juguete I promoviendo</u> <u>143.a su vez la ampliación de referencia por parte de los niños y acercándolos a procesos de</u> <u>144.explicación I el segundo momento gira en torno al uso de la adivinanza desde imágenes de</u> <u>145.características particulares de cada</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>que los niños usen la oralidad, M2 plantea que sus intervenciones se caracterizaron en esta tercera secuencia didáctica por :</p> <p>Hacer uso del préstamo de conciencia a través de su palabra para <i>ampliar referencias</i> (Líneas 236/237), <i>promover inferencias</i> y lo expresa ejemplificando lo siguiente “...través del préstamo de palabra la maestra promueve inferencias por parte de los niños en torno a la pregunta / ¿qué hay dentro de la caja? / Rescatando las intervenciones de los niños / y movilizándolos a proponer distintas respuestas desde los saberes que han construido / Ejemplo / M2 dice ¿qué tendrá esa caja adentro? / Thiago contesta / cajaaaa / M2 dice / una caja / pero ¿qué habrá dentro? / Thiago dice ¿abrí? ¿abrí? / M2 ¿la abrimos? / sí, pero antes vamos a pensar qué habrá adentro [los niños en silencio] / M2 ¿será que adentro hay comida? / ahy que rico / qué comida hay? / Valery dice noooo / M2 / ¿no? / entonces / ¿qué habrá? / Valery dice / pollito / Gabriela dice / nooo / M2 / entonces ¿qué hay dentro? / Valery dice que hay un pajarito / [silbando] / Niños dice / nooo / M2 / entonces ¿qué hay dentro? / ¿cómo averiguamos qué hay en la caja? / Thiago dice / Paco Paco / [señalando el cuento encima de la caja] / M2 canta la canción de un cuento / M2 [¡ahy!] / Thiago encontró un cuento encima de la caja / invitando a Thiago a chocar la mano / ¡muy bien!</p>	<p><i>juguete de los niños I con el fin de promover procesos</i></p> <p><i>146.descriptivos y creación de relaciones desde saberes que los niños han construido I el tercer y</i></p> <p><i>147.último momento I se propuso alrededor de la disposición de un espacio de juego libre en el que</i></p> <p><i>148.los niños hacen evidente el uso que le dan a los juguetes I M2 media con el préstamo de palabra</i></p> <p><i>149.con ampliaciones de las intervenciones de los niños I reconociendo sus acciones frente a sus juguetes favoritos I Así I cada uno de los momentos hace parte de la planeación previa de la experiencia I con</i></p> <p><i>151.respecto a las preguntas que se realizan I la maestra utiliza preguntas de tipo abierto que tienen</i></p> <p><i>152.restricciones sintácticas con relación al uso de adverbios interrogativos de tiempo I lugar y modo</i></p> <p><i>153.I como I por ejemplo I ¿Qué hay adentro? I ¿Quién estará aquí? I ¿Cómo hacemos para abrir la caja?</i></p> <p><i>154.I ¿En dónde está el mico? I ¿Qué hace la caja en ese cuento? I ¿Para qué usa la llave el niño? I siendo</i></p> <p><i>155.las preguntas por el qué y el quién las más preponderantes en la experiencia I este tipo de preguntas</i></p> <p><i>156.promueven la ampliación de referencia en los niños I permitiéndoles asumir saberes previos en sus</i></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Thiago encontró una pista muy importante para saber qué hay dentro de esa caja...” (Líneas 239-251), <i>aproximarlos al uso de la explicación</i> “.../ la maestra intenta acercar a los niños a procesos de explicación desde el préstamo de su palabra / Ejemplo / la maestra hace un gesto de sorpresa para denotar el estado de ánimo del niño en el cuento / M2 ¿cómo estaba el niño? / haciendo gesto de sorpresa / Valery / malito / M2 / estaba sorprendido / [haciendo nuevamente gesto de sorpresa] / Vicente parece decir / ¿por qué esta ese niño mal? / M2 / ¿Quieres saber por qué estaba así? / Maestra pregunta / ¿por qué Ángel? / Ángel dice / caja / señalándola en el cuento / M2 / rescata la intervención de Ángel / porque había algo en la caja / y / ¿Qué había en la caja? / Vicente dice / un árbol / Maestra repite / un árbol:: /...” (líneas 257-263) así como a <i>configurar el principio de alteridad</i> “...la maestra utiliza el préstamo de conciencia para acercar a los niños a la importancia del cuidado por el otro / Ejemplo / M2 / Alejandro / ¿tú por qué le estas pegando a Thiago? / Alejandro dice / Thiago / M2 / ¡no! / que pena contigo / pero esa no es la forma de tratar a tu amigo Alejo / Valery mira a Alejo y le dice / Alejo no / negando con su dedo M2 dice / mira / escucha a Valery que te está diciendo que esa no es la manera Alejandro / así también /...” (Líneas 252-257) y <i>compartir actividades como leer junto con el</i></p>	<p>157. <u>respuestas I además de crear inferencias y acercarse progresivamente a procesos de explicación I</u> 158. <u>Además I la maestra hace uso de la pregunta por el por qué I pregunta de razonamiento I solo en una</u> 159. <u>situación de conflicto presentada entre dos niños I ¿por qué le pegas a Thiago? I buscando utilizar la</u> 160. <u>pregunta como una forma de movilizar a los niños en relación a la importancia de cuidarnos y poner el</u> 161. <u>límite con los demás / Así también / fue evidente el uso de preguntas por parte de los niños en su interés</u> 164. <u>parte de la apropiación de la construcción paulatina de su oralidad / las preguntas de tipo abierto que</u> 165. <u>utiliza la maestra posibilita a los niños inferir y acercase a la descripción y la explicación en torno al referente del juguete y situaciones de juego I en cuanto a la interacción de la maestra con los niños I fue</u> 179. <u>predominantes en las interacciones que los niños lograron / con respecto a la oralidad de la</u> 180. <u>maestra / ésta hace uso de ella para rescatar las intervenciones de los niños en torno a lo que</u> 181. <u>ven dentro de la caja en el cuento / acompañando la palabra con gestos I sonidos y acciones que</u> 182. <u>permitan ampliar estos referentes / además</u></p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p><i>grupo de niños</i> (Líneas 251/251)</p> <p>Al hacer uso de componentes no verbales “acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que permitan ampliar estos referentes” (Líneas 181/182) y a nivel verbal por el uso de la paráfrasis, del ejemplo “...para aproximar a los niños a otro tipo de preguntas que los acerquen a procesos de explicación / Ejemplo / ¿Qué está haciendo ahí esa caja? / señalando el cuento // Ángel dice / mono / M2 / hay un mono adentro:: / y ¿de quién será la caja? / [silencio] / M2 / ¿de Thomas? / ¿esa caja es de Thomas? ...” (Líneas 185-188) y de la pregunta (abierta y cerrada, pero fundamentalmente usa las de carácter abierto).</p> <p>Según M2 las preguntas abiertas que utiliza en esta tercera secuencia didáctica se caracterizan porque: “...tienen restricciones sintácticas con relación al uso de adverbios interrogativos de tiempo / lugar y modo / como / por ejemplo / ¿Qué hay adentro? / ¿Quién estará aquí? / ¿Cómo hacemos para abrir la caja? / ¿En dónde está el mico? / ¿Qué hace la caja en ese cuento? / ¿Para qué usa la llave el niño? / siendo las preguntas por el qué y el quién / las más preponderantes en la experiencia / este tipo de preguntas promueven la ampliación de referencia en los niños / permitiéndoles asumir saberes previos en sus respuestas /</p>	<p><u>/ la maestra utiliza la pregunta abierta como parte</u></p> <p>183.<u>fundamental de la experiencia / pues desde allí promueve búsquedas orales en los niños en torno</u></p> <p>184.<u>a la ampliación de referencia y creación de inferencias / además de acercar a los niños a la</u></p> <p>185.<u>posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para aproximar a los</u></p> <p>186.<u>niños a otro tipo de preguntas que los acerquen a procesos de explicación / Ejemplo / ¿Qué está</u></p> <p>187.<u>haciendo ahí esa caja? / señalando el cuento // Ángel dice / mono / M2 / hay un mono adentro:: /</u></p> <p>188.<u>y ¿de quién será la caja? / [silencio] / M2 / ¿de Thomas? / ¿esa caja es de Thomas? / en relación</u></p> <p>236.<u>la experiencia / la maestra hace uso del préstamo de conciencia en la posibilidad de ampliar la</u></p> <p>237.<u>referencia que han construido los niños en torno al juguete y situaciones de juego / rescatando así</u></p> <p>238.<u>sus gestos / sonidos / movimientos acciones y palabra / así / en la apertura de la experiencia / a</u></p> <p>239.<u>través del préstamo de palabra la maestra promueve inferencias por parte de los niños en torno a la</u></p> <p>240.<u>pregunta / ¿qué hay dentro de la caja? / Rescatando las intervenciones de los niños / y</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>además de crear inferencias y acercarse progresivamente a procesos de explicación / Además / la maestra hace uso de la pregunta por el ¿por qué ? / pregunta de razonamiento / solo en una situación de conflicto presentada entre dos niños / ¿por qué le pegas a Thiago? / buscando utilizar la pregunta como una forma de movilizar a los niños en relación a la importancia de cuidarnos y poner el límite con los demás...” (Líneas 151-161)</p> <p>Finalmente en las reflexiones de cierre del proceso de investigación, correspondientes al tercer ciclo, M2 comparte con sus pares un aprendizaje obtenido a partir de la experiencia relacionado con la pregunta y su uso pedagógico para promover la oralidad a partir de las características del grupo de niños “...la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la maestra para favorecer la oralidad de los niños / así / por ejemplo / fue evidente la presencia constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores II / pues allí / su intención es ser parte activa de la construcción de referencia en los niños / y para el caso de Aventureros // este tipo de pregunta / se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños frente a un referente para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente /</p>	<p>241.movilizándolos a proponer distintas respuestas desde los saberes que han construido I Ejemplo /</p> <p>242.M2 dice ¿qué tendrá esa caja adentro? / Thiago contesta / cajaaaa / M2 dice / una caja / pero</p> <p>243.¿qué habrá dentro? / Thiago dice ¿abrí? ¿abrí? / M2 ¿la abrimos? / sí, pero antes vamos a</p> <p>244.pensar qué habrá adentro [los niños en silencio] / M2 ¿será que adentro hay comida? / ahí que</p> <p>245.rico / qué comida hay? / Valery dice noooo I M2 / ¿no? / entonces / ¿qué habrá? / Valery dice /</p> <p>246.pollito / Gabriela dice / nooo / M2 / entonces ¿qué hay dentro? / Valery dice que hay un pajarito /</p> <p>247.[silbando] / Niños dice / nooo / M2 / entonces ¿qué hay dentro? / ¿cómo averiguamos qué hay en</p> <p>248.la caja? / Thiago dice / Paco Paco / [señalando el cuento encima de la caja] / M2 canta la canción</p> <p>249.de un cuento / M2 [jahy!] / Thiago encontró un cuento encima de la caja / invitando a Thiago a</p> <p>250.chocar la mano / ¡muy bien! Thiago encontró una pista muy importante para saber qué hay dentro</p> <p>251.de esa caja / de esta forma / junto con el grupo asume la lectura del cuento que dará respuesta a</p> <p>252.esta pregunta / además / la maestra utiliza el préstamo de conciencia para acercar a los</p> <p>253.niños a la importancia del cuidado por el otro / Ejemplo / M2 / Alejandro / ¿tú por</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		(Líneas 646-652).	<p>qué le estas</p> <p>254.pegando a Thiago? / Alejandro dice / Thiago / M2 / ¡no! / que pena contigo / pero esa no es la</p> <p>255.forma de tratar a tu amigo Alejo I Valery mira a Alejo y le dice / Alejo no / negando con su dedo</p> <p>256.M2 dice / mira / escucha a Valery que te está diciendo que esa no es la manera Alejandro / así</p> <p>257.también / la maestra intenta acercar a los niños a procesos de explicación desde el préstamo de</p> <p>258.su palabra / Ejemplo / la maestra hace un gesto de sorpresa para denotar el estado de ánimo del niño en</p> <p>259.el cuento / M2 ¿cómo estaba el niño? / haciendo gesto de sorpresa / Valery / malito / M2 / estaba</p> <p>260.sorprendido / [haciendo nuevamente gesto de sorpresa] / Vicente parece decir I ¿por qué esta</p> <p>261.ese niño mal? / M2 / ¿Quieres saber por qué estaba así? I Maestra pregunta I ¿por qué Ángel? /</p> <p>262.Ángel dice / caja / señalándola en el cuento / M2 / rescata la intervención de Ángel / porque había</p> <p>263.algo en la caja I y I ¿Qué había en la caja? I Vicente dice I un árbol I Maestra repite I un árbol:: I</p> <p>264.continuando la lectura del cuento I sobre el juego I se emplea como andamiaje I en ocasiones I la</p>
--	--	-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>646. <u>fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la</u></p> <p>647. <u>maestra para favorecer la oralidad de los niños / así / por ejemplo / fue evidente la presencia</u></p> <p>648. <u>constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores II / pues allí / su intención es ser</u></p> <p>649. <u>parte activa de la construcción de referencia en los niños / y para el caso de Aventureros I / este</u></p> <p>650. <u>tipo de pregunta / se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños</u></p> <p>651. <u>frente a un referente para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras</u></p> <p>652. <u>construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente / En este sentido / se ubica</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Perspectivas pedagógicas	<p>Perspectiva enseñanza/ aprendizaje</p> <p>Estrategias pedagógicas</p> <p>La conversación</p> <p>Formatos de bienvenida, saludo</p> <p>Rol del niño</p> <p>Rol del profesor</p>	<p>M3 comparte a través de sus reflexiones que a nivel pedagógico M2 con respecto a esta categoría en la tercera secuencia didáctica, se apoya en el juego como uno de sistemas de andamiaje (Líneas 106/107) y en el uso de materiales como cajas e imágenes para promover la conversación y ampliar la construcción de la referencia a partir de la posibilidad de estructurar red de relaciones entre saberes previos y nueva información (líneas 135-139)</p> <p>M2 por su parte, plantea en las reflexiones sobre esta categoría en relación con la tercera secuencia didáctica que a nivel pedagógico se abordó el juego ".../ como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo éste el puente entre lo pedagógico y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos expresar frente a la acción con los objetos o con sus pares / ..." (líneas 660-664). Por otra parte, al igual que M3, da cuenta del uso de materiales como cajas en diferentes tamaños, juguetes, imágenes como fotografías y visibiliza también el uso de telas como apoyos pedagógicos que favorecen la oralidad sin especificar qué de la oralidad, lo cual</p>	<p>M3</p> <p>1626. <u>cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar</u></p> <p>1627. <u>un juego que se genera a través sus juguetes u objetos significativos / dando plena libertad a sus</u></p> <p>1628. <u>interacciones / la maestra a partir de establecer un espacio de juego como un sistema de</u></p> <p>135.aprobación y reconocimiento / con respecto a los materiales / la maestra dispone de una caja que</p> <p>136.cumple varios propósitos / por un lado / ser el objeto que detone la conversación de los niños /</p> <p>137.niñas y maestra en un primer momento / así mismo establecer una relación ente este elemento y</p> <p>138.lo que acontece en el cuento y por otro lado / cumple un rol de icono visual / donde los niños van</p> <p>139.haciendo relaciones a través de ella /</p> <p>M2</p> <p>174.el uso de imágenes fue fundamental en la interacción que tuvieron los niños con la maestra I pues</p> <p>175.esos referentes fueron parte de la exploración oral que hicieron y la oportunidad de asumir</p>

		<p>si ocurre a nivel cognitivo, en relación con la inferencias, con la ampliación de referentes "...sobre los apoyos / y estrategias pedagógicas / que involucran los materiales empleados / se hace uso de la caja que contenía los juguetes favoritos de los niños / esto promovió la construcción de inferencias en torno a qué había dentro / además de generar expectativa en ellos por descubrir su contenido / a su vez / el uso de imágenes y fotografías / posibilitó que los niños ampliaran los referentes de los juguetes e hicieran otras búsquedas desde la acción y el gesto / promoviendo así / que los niños comunicaran desde los tres niveles de representación / finalmente / la maestra propone un pequeño espacio con cajas medianas y algunas telas que permiten promover la creación de situaciones de juego por parte de los niños / Caja tapada con tela para promover creación de inferencias por parte de los niños / Cajas y telas / disposición de espacio de juego con elementos que enriquecieran las situaciones de juego que crearan los niños alrededor de sus juguetes favoritos /..." (Líneas 269-279)</p> <p>Aparece otro aspecto relacionado con la categoría de aspectos pedagógicos y tiene que ver con los aprendizajes obtenidos en este tercer ciclo por M2, "...contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños / así / las apuestas a nivel pedagógico al participar en este proceso / han sido parte fundamental de los aprendizajes</p>	<p>176.acciones frente a estos en su necesidad por expresar I así también I la onomatopeya fue parte</p> <p>269.sobre los apoyos I y estrategias pedagógicas I que involucran los materiales empleados I se hace</p> <p>270.uso de la caja que contenía los juguetes favoritos de los niños I esto promovió la construcción de</p> <p>271.inferencias en torno a qué había dentro I además de generar expectativa en ellos por descubrir su</p> <p>272.contenido I a su vez I el uso de imágenes y fotografías I posibilitó que los niños ampliaran los</p> <p>273.referentes de los juguetes e hicieran otras búsquedas desde la acción y el gesto I promoviendo</p> <p>274.así I que los niños comunicaran desde los tres niveles de representación I finalmente I la maestra</p> <p>275.propone un pequeño espacio con cajas medianas y algunas telas que permiten promover la</p> <p>276.creación de situaciones de juego por parte de los niños I Caja tapada con tela para promover</p> <p>277.creación de inferencias por parte de los niños I Cajas y telas I disposición de espacio de juego</p> <p>278.con elementos que enriquecieran las situaciones de juego que crearan los niños alrededor de sus</p> <p>279.juguetes favoritos I</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>adquiridos / pues fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico de la oralidad con la primera infancia / desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan / concibiendo así a los niños menores de dos años / como sujetos cognoscentes y partícipes de sus procesos / esta claridad / permitió enriquecer cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos / pues conllevó a la necesidad de hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad / contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva...” (Líneas 613- 622)</p>	<p>613. <i>contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños / _así / las apuestas a nivel</i></p> <p>614. <i>pedagógico al participar en este proceso / han sido parte fundamental de los aprendizajes</i></p> <p>615. <i>adquiridos / pues fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico</i></p> <p>616. <i>de la oralidad con la primera infancia I desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de</i></p> <p>617. <i>ofrecer experiencias enriquecidas que lo permitan I concibiendo así a los niños menores de dos</i></p> <p>618. <i>años I como sujetos cognoscentes y partícipes de sus procesos I esta claridad I permitió enriquece</i></p> <p>619. <i>cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos I pues conllevó a la necesidad de</i></p> <p>620. <i>hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la</i></p> <p>621. <i>disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad /</i></p> <p>622. <i>contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva</i></p> <p>660. <i>la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia / en relación a esto / el juego se</i></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>661. <u>evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo éste el puente entre lo pedagógico</u></p> <p>662. <u>y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre</u></p> <p>663. <u>en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo</u></p> <p>664. <u>necesario para ellos expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra</u></p> <p>665. <u>es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Intersubjetividad	Principio de alteridad, mutualidad Conversación	Aborda principio de reciprocidad. <i>Intersubjetividad</i> /trabajo sobre turnos de la palabra, a través del <i>uso del lenguaje a nivel cognitivo referido a la proyección</i> . Construcción colectiva de la historia.	<p>113.<u>la maestra en este proceso se enmarca como apoyo / es ese par más avanzado que jalona y</u></p> <p>114.<u>brinda apoyos para que los niños enriquezcan su oralidad / éstos aun están en un proceso de</u></p> <p>115.<u>construcción de la alteridad y del reconocimiento del otro / sus diálogos no se establecen de niño</u></p> <p>116.<u>a niño/ sino de niño a adulto / por ende es ella quien se establece como referente y primordial</u></p> <p>117.<u>grado de referencia lingüístico para los niños / ejemplo de ello es el momento cuando una de las</u></p> <p>118.<u>niñas trae al espacio un cuento / a lo que la maestra la invita a leerlo a todos los niños / quien en</u></p> <p>119.<u>un momento posterior realiza dicha lectura solo a la maestra / en cuanto a las pocas situaciones</u></p> <p>120.<u>de conflicto / la maestra media brindándoles un referente / como / no me lastimes por favor /</u></p> <p>121.<u>permitiendo que se ponga en juego la oralidad en esas situaciones / en situaciones como cuando</u></p> <p>125.con respecto al proceso de construcción</p>

			<p>de la intersubjetividad / el proceso en que se encuentran</p> <p>126. los niños les es aun complejo hacer del todo un reconocimiento del otro / por ende las relaciones</p> <p>127. que se entablan entre unos y otros muchas veces están mediadas por el golpe / de allí que se</p> <p>128. pueda reconocer / como a través del prestamos de conciencia que realiza la maestra con los</p> <p>129. niños en dichas situaciones / les permite ir construyendo proceso de alteridad / donde a través de</p> <p>130. manifestarle a ese otro las molestias o sus deseo / con frases como / no me lastimes /</p> <p>131. préstamelo por favor / o / no me lo quites por favor / se le da un lugar al otro / un reconocimiento</p> <p>132. de aquello por lo que pasa el niño / y solo en la medida en que se expone a nivel oral / es que se</p> <p>133. da dicha conciencia / finalmente / en relación con la interacción la maestra emplea para</p> <p>134. convocar a los niños / el llamarlos por su nombre y chocar con ellos la mano en acción de</p> <p>135. aprobación y reconocimiento</p> <p>M2</p> <p>304. <u>que acompañan la palabra</u> / de esta manera / la conversación se convierte en un espacio de interés para</p> <p>305. los niños / en donde pueden evidenciar</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana / siendo</p> <p>306.para ello importante / el reconocimiento de los otros participantes de la conversación / desde la conciencia</p> <p>307.paulatina del turno / evidente como una forma da validar la intervención de los demás y reconocerla como</p> <p>308.parte de la propia / <u>un segundo hallazgo</u></p> <p>320.<u>interacción</u> / además de lo descrito / asumir espacios como los de conversación y juego /</p> <p>321.posibilitaron encontrar un gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños /</p> <p>322.pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña / de establecer límites</p> <p>323.frente a la acción de los demás / y a la propia en las interacciones que tejen / y reconocer la</p> <p>324.intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés</p> <p>653.alguna situación cotidiana / siendo para ello importante / el reconocimiento de los otros participantes</p> <p>654.de la conversación desde la conciencia paulatina del turno / evidente como una forma da validar</p> <p>655.la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia / en</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>relación a esto</p> <p>683.beneficiar los procesos particulares del grupo de Aventureros / ha sido un alivio poder participar</p> <p>684.de un espacio en el que me siento escuchada y comprendida / en el que he logrado ampliar un</p> <p>685.panorama de aprendizajes gracias a la opinión de quienes me acompañan siempre en el marco del</p> <p>686.respeto y de una intención clara de aportar a la labor de ser maestra / de esta manera / considero</p> <p>687.que un aprendizaje fundamental en este proceso de investigación ha sido la necesidad que</p> <p>688.tenemos las maestras de contar con un espacio de participación en donde logremos cualificar</p> <p>689.nuestra práctica profesional / la importancia de escucharnos permite movilizarnos a hacer de cada</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Aprendizajes	Usos oralidad niños Mentoría	<p>Importante reconocer el uso que hacen los niños del lenguaje «...permite a los profesores descubrir las habilidades lingüísticas que cada niño posee y determinar el tipo de ayuda que requiere...» (Tough, 1989) y, de esta forma, contribuir a su desarrollo integral, a una inserción sin rupturas en el escenario escolar y a promover el uso competente de su lengua materna. Además ayuda según las profesoras a realizar los andamiajes de forma más asertiva posible.</p> <p>Es una propuesta de formación continua basada en la investigación-acción. Busca abordar, sistemáticamente, problemas y preguntas de las profesoras a partir del análisis de la práctica pedagógica. Se asume <i>in situ</i> una tarea o una acción educativa que implica procesos de planeación, ejecución, evaluación y análisis conjunto, con miras a favorecer la comprensión crítica sobre el qué, el para qué y el por qué de sus acciones pedagógicas, en este caso, en relación con la enseñanza de la lengua oral con niños menores de tres años. Es la posibilidad de trabajar, colaborativamente, con base en la</p>	<ol style="list-style-type: none"> 12. a los niños / algunos de ellos / usan su oralidad en el uso de la pregunta para apropiar 13. elaboraciones orales / es el caso de Vicente / quien utiliza su oralidad desde la pregunta para 14. proponer solución al no poder abrir el cuento / lo que la maestra valida repitiendo las afirmaciones 15. o preguntas de los niños / de esta manera / logran construir una solución a la problemática desde 16. los procesos de escucha en el reconocimiento que paulatinamente han hecho de los demás / 17. ejemplo I M2 I vamos a ver si Ángel está en el cuento I porque Ángel dice que ésta caja es de él I 18. señalando el cuento I vamos a ver:: I pero:: I [intentando abrir el cuento con gesto de dificultad] I 19. Vicente I ¿soplamos? I M2 I ¿soplamos? I Gabriela dice I fuerte I M2 pregunta ¿fuerte? I ¡Listo! I 20. otro ejemplo es Gabriela / quien moviliza la experiencia desde los gestos de sorpresa que asume 21. al descubrir algo nuevo en el cuento / utiliza por tanto su oralidad desde la acción y el gesto que 22. acompaña la palabra como una forma de preguntarse lo que encuentra y suscitar expectativa en

		<p>confianza mutua, en el respeto y en los aportes del colectivo.</p>	<p>23. <u>el grupo / permitiendo que sus compañeros den respuesta a sus preguntas desde los saberes que</u></p> <p>24. <u>han construido / Ejemplo / la maestra pasa la página del cuento Gabriela pregunta / ¿qué es</u></p> <p>25. <u>eso?! I ¿qué es eso?! I M2 ¿Qué es eso?! I Alejandro responde I Agua I M2 I Agua Alejandro I</u></p> <p>26. <u>es mucha agua:: I Así también I los niños utilizan la palabra I acompañada de la onomatopeya y</u></p> <p>27. <u>movimientos característicos de los referentes que encuentran en las imágenes I como es el caso</u></p> <p>28. <u>de Jacobo hace uso de sonidos característicos de los pájaros para comunicar quién está en el</u></p> <p>29. <u>cuento además de mover sus brazos como alas I M2 I ¡muchos pájaros! I Moviendo sus brazos</u></p> <p>30. <u>como alas para volar I y están:: I la la la la y silba I ¿qué están haciendo? I Jacobo dice I canta la</u></p> <p>31. <u>la la la la I [mueve su cuerpo] I M2 I ¿qué está haciendo Jacobo? I Así estaban los pájaros I</u></p> <p>32. <u>rescatando la intervención de Jacobo I M2 I estaban cantando como Jacobo I estaban jugando a</u></p> <p>33. <u>cantar I además I algunos de los aventureros apropian algunas elaboraciones de la maestra</u></p> <p>34. <u>desde la repetición literal I como es el caso de Ángel en el siguiente ejemplo I la maestra presenta</u></p> <p>35. <u>su juguete favorito I y a quienes hicieron parte de sus juegos de infancia I M2 I</u></p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>voy a traerles unas</p> <p>36. fotos para que conozcan con quién jugaba la profe cuando era muy chiquitica como ustedes I</p> <p>37. Ángel dice I chiquitica I M2 dice I mira I van a conocer a mi hermana I Ángel repite I mana I</p> <p>38. M2 I dice I ¡sí! I yo tengo una hermana Ángel I Ángel repite I mana Ángel I M2 dice I mi</p> <p>39. Hermana Marcela I Ángel repite I Marcela I sobre el tipo de textos orales I el uso de la adivinanza</p> <p>120. Se identifica como estrategia que promueven los niños para la interacción con la maestra / la</p> <p>121. función deíctica / se convierte en el medio por el cual manifestar lo que desean expresar / dándole</p> <p>122. a conocer lo que quieren / de allí que la maestra retome y ponga en palabras lo dicho por los</p> <p>123. niños de forma corporal / brindando el apoyo que requieren para la ampliar sus referentes en</p> <p>124. cuanto a la oralidad / a nivel pedagógico / en un segundo momento se invita a los niños a jugar</p> <p>332. acciones frente a estos en su necesidad por expresar I así también I la onomatopeya fue parte</p> <p>333. importante de la interacción por parte de los niños I sobre todo de quienes aún no asumen la</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>334. palabra como una vía primaria de expresión I la onomatopeya I la acción y el gesto I fueron</p> <p>335. <u>predominantes en las interacciones que los niños lograron / con respecto a la oralidad de la</u></p> <p>236. <u>límite con los demás / Así también / fue evidente el uso de preguntas por parte de los niños en su interés</u></p> <p>237. <u>por conocer situaciones y ampliar los referentes presentados / preguntas de tipo cerrado como /</u></p> <p>238. <u>¿Soplamos? / Y de tipo abierto como / ¿y el pirata? / ¿qué pasó? / ¿Qué es eso? / las cuales utilizan como</u></p> <p>239. <u>parte de la apropiación de la construcción paulatina de su oralidad / las preguntas de tipo abierto que</u></p> <p>61. M2 [inicia la lectura de la reflexión sobre aprendizajes del tercer momento] el proceso de</p> <p>62. mentorazgo e investigación ha sido una experiencia transformadora como maestra I pues me ha</p> <p>63. motivado a cuestionarme constantemente I por mis prácticas I y situarlas en un marco de reflexión</p> <p>64. I en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la cualificación de mi proceso I por</p> <p>65. <u>ello / participar de un espacio como éste / ha sido un reto / pues ha</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>implicado ampliar saberes</p> <p>66. <u>teóricos que den piso a la experiencia con los niños / y de esta forma / contribuir a los procesos</u></p> <p>67. <u>orales del grupo de Aventureros / de forma mucho más asertiva / de esta manera / considero que la</u></p> <p>68. <u>oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino / pues los encuentros</u></p> <p>69. <i><u>semanales de reflexión compartida desde los cuales se ponen en evidencia las inquietudes /</u></i></p> <p>70. <i><u>comentarios / sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos /</u></i></p> <p>71. <i><u>enriqueciendo enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en</u></i></p> <p>72. <i><u>torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente / Por</u></i></p> <p>73. <i><u>tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en las</u></i></p> <p>74. <i><u>construcciones e intercambio de saberes / ha sido una forma de resignificar la oralidad propia /</u></i></p> <p>75. <i><u>situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permean al docente / cuya</u></i></p> <p>76. <i><u>cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus</u></i></p> <p>77. <i><u>particularidades de su ser / y hacer con los niños / por lo anterior / durante los tres ciclos del</u></i></p> <p>78. <i><u>proceso de mentorazgo / ha sido posible</u></i></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>rescatar hallazgos importantes en prácticas intencionadas</u></p> <p>79. <u>en torno a la oralidad por parte de las maestras que participamos / encontrando en éstos la</u></p> <p>80. <u>oportunidad de concebir a los niños como sujetos participes activos de sus procesos / capaces</u></p> <p>81. <u>de hacer búsquedas en la adquisición de su oralidad / y a complejizarla desde el acompañamiento</u></p> <p>82. <u>permanente de la maestra / de esta forma / como hallazgos importantes / es posible situar</u></p> <p>83. <u>en primer lugar / la conversación como un espacio potente en torno a la escucha / en el cual</u></p> <p>84. <u>los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas de significación</u></p> <p>85. <u>que acompañan la palabra / de esta manera / la conversación se convierte en un espacio de interés para</u></p> <p>86. <u>los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita alguna situación cotidiana / siendo</u></p> <p>87. <u>para ello importante / el reconocimiento de los otros participantes de la conversación / desde la conciencia</u></p> <p>88. <u>paulatina del turno / evidente como una forma da validar la intervención de los demás y reconocerla como</u></p> <p>89. <u>parte de la propia / un segundo hallazgo / fundamental durante el proceso / fue reconocer el juego como</u></p> <p>90. <u>andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre en donde los niños logran actuar</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>91. <u>de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo necesario para ellos expresar</u></p> <p>92. <u>frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra es una mediadora en los</u></p> <p>93. <u>juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde el préstamo de</u></p> <p>94. <u>conciencia a través de su voz / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para</u></p> <p>95. <u>construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le genera interés y que</u></p> <p>96. <u>los motiva a intervenir desde su procesos orales particulares / así / es relevante mencionar como</u></p> <p>97. <u>desde estos dos hallazgos / es posible rescatar dos estrategias discursivas que usan las maestras</u></p> <p>98. <u>de forma constante / para potenciar la oralidad de los niños / la pregunta y el préstamo de</u></p> <p>99. <u>conciencia a través de la voz de la maestra / estas estrategias / permiten la ampliación de las</u></p> <p>100. <u>construcciones de los niños / hacer paráfrasis de sus elaboraciones y complejizarlas durante la</u></p> <p>101. <u>interacción / además de lo descrito / asumir espacios como los de conversación y juego /</u></p> <p>102. <u>posibilitaron encontrar un gran riqueza en la construcción del principio de alteridad en los niños /</u></p> <p>103. <u>pues en ambos existe la necesidad de reconocer al otro que le acompaña / de</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>establecer límites</p> <p>104. <u>frente a la acción de los demás / y a la propia en las interacciones que tejen / y reconocer la</u></p> <p>105. <u>intervención de sus pares como parte de sus búsquedas orales frente a alguna acción de su interés</u></p> <p>167. <i>M3 si / eso iba a decir / Yo / cuando recién ingresé al / al proceso de mentorazgo / en el primer</i></p> <p>168. <i>video / la profe nos hacia caer en cuenta en eso / en especial / en como en I desde mi acción / y</i></p> <p>169. <i>ella me decía / mira tu como utilizas las preguntas / y yo / podría haberlas hecho cotidianamente\</i></p> <p>170. <i>pero hasta que no fue en el proceso yo no me di cuenta como estoy utilizando la pregunta / por qué</i></p> <p>171. <i>la estoy utilizando / para qué / porque pues uno lo ve de modo natural / como algo que se da</i></p> <p>172. <i>en la conversación normal con los niños / pero no / tiene / todo un sentido / y todo un peso /</i></p> <p>173. <i>también en esa / ese proceso comunicativo / y que más que el maestro pueda hacer conciencia del</i></p> <p>174. <i>uso oral que hace también \ /</i></p> <p>161. <i>M2 Sin este espacio no / habría logrado como / hacer conciencia de tantos procesos / o de tantas</i></p> <p>162. <i>practicar que uno tiene con los niños /</i></p> <p>163. <i>M1 si / yo recuerdo / es a M3 y su</i></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p> <i>proceso / que empezaste muy asustada e insegura / y pensando</i> <i>164. que no aportabas absolutamente nada y te aterraban los niños /</i> <i>165.M3 ¡si! / [sonríe]</i> <i>166.M1 no voy a lograrlo / y en ese primer trabajo que haces de préstamo de la palabra con los</i> <i>167. títeres y escuchar a tus pares diciéndote / [ahhhh] M3 / pero qué trabajo tan chévere / yo sentí en</i> <i>168. ese momento / que a M3 eso te dio una fuerza interior / que no sabías que tenías /</i> <i>169.M3 [sonríe] ¡si! / ¡es verdad! /</i> <i>170.M1 de ahí en adelante yo te vi distinta /</i> <i>171.M3 [mmmm] confirmando lo dicho /</i> <i>172.M1 ya empoderada / ya eran otras posibilidades de asumirse / (inaudible) / porque es que</i> <i>173. Además / un escenario como éste / es muy retador porque uno no solo se interactúa con el par /</i> <i>174. Con el padre de familia / sino también con maestros en formación / y eso tiene unas exigencias</i> <i>175. muy altas /</i> <i>176.M2M3 / Si /</i> </p> <p> 208.M1 así que en relación con la construcción del significado de los niños / se modificaron esas 209. construcciones de la significación por parte de los niños? / eso les puede servir para sus 210. informes y obviamente aportar a la investigación / </p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>211.M2 [mmmm] confirmando lo dicho / [repite el aporte de M]</p> <p>212.M1 si se modificaron /</p> <p>213.M3 Sofia / ¿esa niña si es pilosa! / va y le dice a la profe / ¿profe te puedo hacer una</p> <p>214.Pregunta / ¿y yo quede! / sorprendida / porque esa construcción que ella ya tiene del</p> <p>215.lenguaje / y Lorena le dijo / si dime / y pues ¿no le hizo finalmente la pregunta! / ¿pero ella /</p> <p>216.construyo todo el sentido de / de la pregunta para expresar: que quiero saber algo! /</p> <p>217.M2 ¿Pilosa de verdad!</p> <p>218.M1 ¿por qué eso genera asombro? / tu me cuentas M3 / y yo no logro encontrar por qué eso</p> <p>219.para ti fue tan impactante / además que M2 comparte contigo / porque ustedes conocen a la</p> <p>220.niña / y saben intuitivamente hoy ha cambiado para que tu estés asombrada</p> <p>221.M3 [sonríe con asombro] / si es que:: /</p> <p>222.M1 / asombrada y admirada / de esa / de esa / diferencia a hoy del uso de su lenguaje? /</p> <p>223.M3 [mmm] / porque es que / digamos / partiendo de que tiene dos años / pues ella es una</p> <p>224.niña muy chiquita\ / para / yo decía / ella lo esta haciendo hasta ahora / o ya lo ha venido</p> <p>225.explorando más / un:: aventurero / ¿pero un caminador? /</p> <p>226.M1 =...en la Escuela Maternal / un</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>niño a los dos años...= / se caracteriza porque su</p> <p>227.oralidad ¿es como? /</p> <p>228.M3 [ehhh] digamos que ya han empezando a hacer pinos / ya hay algunas palabras / [ehhh]</p> <p>229.M1 pero / =...ya enuncian algunas palabras...=/ pero no tan largas:: /</p> <p>230.M3 exacto / no hacen construcciones tan largas / con ese sentido de /</p> <p>231.M1 =... / de intencionalidad / sino solamente enuncian al sujeto o la acción...= / y sin el</p> <p>232.resto del desarrollo de la estructura\ / buscando lograr lo que necesitan /</p> <p>233.M3 exacto / y sin esa repetición / porque digamos Luciano:: / él repite / él hace una</p> <p>234.repetición / [eeee] / y ¿qué es eso? / y ¿cómo hace eso? / ¡si! / como que tiene ya unas:: /</p> <p>235.[ehhh] / frases establecidas para ciertas situaciones / pero que / salga espontáneamente en</p> <p>236.un momento cualquiera / ¡no! / eso:: / no lo hacen todavía los niños\ /</p> <p>237.M1 ¡ves! / ahí / eso que acabas de hacer / es eso que estamos hablando / es la</p> <p>238.transformación de las construcciones de significación /</p> <p>239.M3 [mmm] pero si / ¡es sorprendente! / [sonríe] / yo quedé:: / [sonríe]</p> <p>265.encuentran / Con respecto a los aportes a mi formación continua como maestra / el</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>proceso de</p> <p>266.mentorazgo en el marco de una investigación en el aula / se ha convertido para mí en un espacio</p> <p>267.que oxigena el día a día de mi práctica profesional / pues es allí donde he logrado exteriorizar</p> <p>268.dudas / temores y alcances en torno a mi accionar con los niños / convirtiéndose esto en insumos</p> <p>269.fundamentales de reflexión que se abordan de forma minuciosa y comprometida para así</p> <p>270.<u>beneficiar los procesos particulares del grupo de Aventureros / ha sido un alivio poder participar</u></p> <p>271.<u>de un espacio en el que me siento escuchada y comprendida / en el que he logrado ampliar un</u></p> <p>272.<u>panorama de aprendizajes gracias a la opinión de quienes me acompañan siempre en el marco del</u></p> <p>273.<u>respeto y de una intención clara de aportar a la labor de ser maestra / de esta manera / considero</u></p> <p>274.<u>que un aprendizaje fundamental en este proceso de investigación ha sido la necesidad que</u></p> <p>275.<u>tenemos las maestras de contar con un espacio de participación en donde logremos cualificar</u></p> <p>276.<u>nuestra práctica profesional / la importancia de escucharnos permite movilizarnos a hacer de cada</u></p> <p>277.<u>acción y actitud con los niños algo intencionado que los lleve al alcance de diversas conquistas en</u></p> <p>278.<u>sus procesos de forma consiente y con</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>sentido I es por ello I que los espacios de reflexión se</p> <p>279.<u>convierten en la oportunidad de ir más allá como maestra I permitiendo cualificar</u></p> <p>280.<u>permanentemente nuestra labor / en relación al abordaje de los procesos orales de los niños / son</u></p> <p>281.<u>puntos álgidos de reflexión en los encuentros / debo decir que los aprendizajes han sido un</u></p> <p>282.<u>descubrir maravilloso pues el poder observar mi accionar desde los videos / me ha posibilitado</u></p> <p>283.<u>encontrarme como maestra / desde mis particularidades y sello característico con los niños / para</u></p> <p>284.<u>así / encontrar oportunidades que potencien mucho más la oralidad del grupo desde mí</u></p> <p>285.<u>construcción como profesional / siendo cada vez más consiente de la manera en las cuales me</u></p> <p>286.<u>aproximo a trabajar esta modalidad del lenguaje con ellos / y de la forma en que se acercan a</u></p> <p>287.<u>diversas conquistas desde sus propias búsquedas en relación a la posibilidad de describir alguna</u></p> <p>288.<u>situación / explicar algo que sucede como grupo / establecer límites consigo mismo y con los</u></p> <p>289.<u>demás / buscar soluciones / haciendo de la oralidad una vía para expresarlas / así como acercarse</u></p> <p>290.<u>a procesos de argumentación en su necesidad imperiosa por expresar lo que ocurre en su</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>291. <u>cotidianidad / por lo descrito / ha sido necesario ser consciente de la mirada de infancia que asumo</u></p> <p>292. en mi práctica profesional I pues no subestimarlos ha permitido crear oportunidades en las que</p> <p>293. como grupo logremos participar de espacios de conversación I comprendiendo que es posible</p> <p>294. acercarse a estos espacios desde el abordaje de sus intereses y gustos particulares I de esta forma</p> <p>295. I los momentos de bienvenida con el grupo de aventureros I se convirtieron en espacios esperados</p> <p>296. por todos I generando en ellos disposición al saber que abordaríamos temas que surgían de sus</p> <p>297. intereses o situaciones que les ocurrieron y quisieron contar a los demás I además de organizar</p> <p>298. nuestro día I construyendo hipótesis de lo que podría ocurrir I realmente fueron momentos que</p> <p>299. disfrutamos como grupo I en los cuales creamos vínculos y nos aproximamos significativamente al</p> <p>300. reconocimiento de quienes conformaron el grupo I de igual forma I considero que otro aprendizaje</p> <p>301. importante en el proceso de investigación ha sido la oportunidad de abordar teóricamente acciones</p> <p>302. que corren en lo cotidiano con los niños I ya que me ha permitido cualificar mi práctica de forma</p> <p>303. consciente y asumir posturas al momento de planear para el grupo I así como</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>generar dudas que</p> <p>304.lleven a la indagación de nuevas fuentes y se sitúen como puntos de conversación entre quienes</p> <p>305.hacemos parte del proceso I logrando evidenciar como la experiencia que atraviesa a otro I me</p> <p>306.construye como maestra y me lleva a claridades que enriquecen mi práctica pedagógica I modo</p> <p>307.general I debo decir I que el mentorazgo en el marco de un proceso de investigación I ha sido un</p> <p>308.espacio muy valioso que además de permitir encontrarme poco a poco como maestra I me</p> <p>309.posibilita ahora I involucrarme en procesos de investigación en el aula I lo cual asumo como un</p> <p>310.reto dentro de mi formación profesional I y apropió como una oportunidad para aportar a la</p> <p>311.construcción de la oralidad de los niños y para continuar cualificando mi práctica I</p> <p>455.M2 [ahhh] / si / que le salió a Cristofer que decía / ya me dispongo / y él conjugaba / ya me</p> <p>456.dispeno profe / y ahorita ¡es más pilo para hablar! / ahhh y el día de la feria gastronómica /</p> <p>457.con el porque de zanahoria / dice / disculpe / ¿a ti te gustaría un pedacito? /</p> <p>458.M3 [sonríe]</p> <p>459.M2 te quedó muy delicioso profe /</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>460.M3 [sonríe] 461.M2 elabora super / estructura de forma tan clara / ¿te gustaría otro poquito? / a parte / 462.toda la intencionalidad / te gustaría otro poquito / y me cortaba y me miraba / y yo le decía 463./ te quedo delicioso / y él decía / gracias profe / con gusto / 464.M2M3M1 [sonríen sorprendidas]</p> <p>468.M3 ver / cómo ellos de verdad se transforman / porque / o sea uno que empiece:: / 469.M1 pero no porque sea por si mismos / sino porque gracias a que intencionalmente ustedes 470.están haciendo una apuesta sistemática / 471.M3 exacto / si / es comprender / que uno es / digamos que una parte importante de esa 472.construcción que ellos vienen haciendo// le da a uno / mayor / como peso para decir / no es 473.que lo que yo hago / o lo que yo digo / como me expreso / va a causar / va a repercutir en la 474.construcción que esta haciendo el niño</p> <p>501.M2 <i>El proceso de investigación ha sido una experiencia trasformadora como maestra / pues me</i> 502.<i>ha motivado a cuestionarme constantemente por mis prácticas y</i></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>situarlas en un marco de</i></p> <p><i>503.reflexión / en donde la palabra del otro se convierte en fundamental para la cualificación de mi</i></p> <p><i>504.proceso / por ello / participar de un espacio como éste / ha sido un reto / pues ha implicado</i></p> <p><i>505.ampliar saberes teóricos que den piso a la experiencia con los niños / y de esta forma /</i></p> <p><i>506.contribuir a los procesos orales del grupo de Aventureros / de forma mucho más asertiva /</i></p> <p><i>507.además / participar de un espacio de mentorazgo / ha significado asumir retos a nivel personal</i></p> <p><i>508./ pues el haberme formado durante mi primaria y bachillerato / en un contexto académico en</i></p> <p><i>509.donde la palabra no tenía un lugar / y el silencio era sinónimo de excelencia y disciplina /</i></p> <p><i>510.configuró en mí gran timidez y temor de expresar / siendo mi formación en la Universidad y mi</i></p> <p><i>511.participación en un espacio de mentorazgo e investigación / la oportunidad de encontrar en la</i></p> <p><i>512.oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi</i></p> <p><i>513.proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi práctica a la mirada de otro que observa y</i></p> <p><i>514.analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / de esta manera / considero</i></p> <p><i>515.que la oralidad ha sido la vía principal</i></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>por la cual he transitado este camino / pues los</i></p> <p><i>516.encuentros semanales de reflexión desde los cuales se expresan las inquietudes / comentarios /</i></p> <p><i>517.sugerencias y demás / han propiciado diálogos entre quienes participamos / los cuales han</i></p> <p><i>518.enriquecido enormemente nuestro accionar con los niños además de continuar formándonos en</i></p> <p><i>519.torno a la reflexión como un dispositivo esencial en la cualificación de la práctica docente / por</i></p> <p><i>520.tanto / participar de un espacio en el cual la voz de los participantes es válida y prioritaria en</i></p> <p><i>521.las construcciones e intercambio de saberes / ha sido una nueva forma de</i></p> <p><i>522.resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que</i></p> <p><i>523.permean al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca</i></p> <p><i>524.contribuir desde sus particularidades de su ser y hacer con los niños / así / las apuestas a nivel</i></p> <p><i>525.pedagógico al participar en este proceso / han sido parte fundamental de los aprendizajes</i></p> <p><i>526.adquiridos / pues fue posible consolidar conciencia frente a la importancia del trabajo pedagógico</i></p> <p><i>527.de la oralidad con la primera infancia / desde la relevancia del rol docente en la posibilidad de</i></p> <p><i>528.ofrecer experiencias enriquecidas que lo</i></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p> <u>permitan / concibiendo así a los niños menores de dos</u> 529. <u>años / como sujetos cognoscentes y participes de sus procesos / esta claridad / permitió enriquece</u> 530. <u>cada vez más las planeaciones que como maestras propusimos / pues conllevó a la necesidad de</u> 531. <u>hacer conciencia de los momentos bajo los cuales intervenir / las estrategias a utilizar / la</u> 532. <u>disposición de espacios / la escogencia de material / entre otros / teniendo como finalidad /</u> 533. <u>contribuir a la potenciación de la oralidad de los niños y niñas de forma cada vez más asertiva / a</u> 590. <u>aprendizajes a nivel de los tres ciclos del mentorazgo / leyendo el</u> 591. <u>contexto / construyendo conjuntamente / y construyendo autónomamente / bajos los cuales</u> 592. <u>retroalimentamos las intervenciones con los niños desde los encuentros semanales de reflexión</u> 593. <u>entre quienes participamos / fueron bastante pertinentes / en tanto / posibilitaron evidenciar</u> 594. <u>claridades frente al trabajo pedagógico de la oralidad con niños menores de dos años / desde la</u> 595. <u>realización de lecturas / y análisis de videos de las prácticas de las maestras / lo que permitió</u> 596. <u>enriquecer las apuestas de cada momento desde la retroalimentación de los pares / contribuyendo</u> </p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>597. <u>así a propuestas futuras / de este modo / los tres ciclos propuestos en el mentorazgo / permitieron</u></p> <p>540. <u>identificar los usos orales de los niños de caminadores II y Aventureros I I como parte del</u></p> <p>541. <u>trabajo intencionado de la oralidad por parte de las maestras que participamos / siendo</u></p> <p>542. <u>estos / la repetición literal como una manera de interiorizar elaboraciones orales de la maestra con el fin de</u></p> <p>543. <u>exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad /</u></p> <p>544. <u>la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad / la onomatopeya / de la</u></p> <p>545. <u>cual hacen uso para reafirmar la referencia / y los acercamientos a la narración / que algunos de</u></p> <p>546. <u>los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación de interés y explicar</u></p> <p>547. <u>algún acontecimiento / lo anterior I ha posibilitado dar relevancia a los andamiajes que</u></p> <p>563. <u>valen en la paulatina adquisición de su oralidad / así / como hallazgos importantes en relación a</u></p> <p>564. <u>los andamiajes I se encuentra I en primer</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>lugar I el préstamo de conciencia a través de la palabra de la</p> <p>565.maestra y de los pares I en donde fue posible asumir la repetición literal I y la recontextualización</p> <p>566.en otras situaciones / como parte de la <u>ampliación de las construcciones de los niños / haciendo</u></p> <p>567.<u>paráfrasis de sus elaboraciones / y complejizándolas durante la interacción / un segundo hallazgo /</u></p> <p>568.<u>fue la pregunta / la cual se diferencia frente a las edades / pues su intención varía por parte de la</u></p> <p>569.<u>maestra para favorecer la oralidad de los niños / así / por ejemplo / fue evidente la presencia</u></p> <p>570.<u>constante de la pregunta cerrada en el grupo de caminadores II / pues allí / su intención es ser</u></p> <p>571.<u>parte activa de la construcción de referencia en los niños / y para el caso de Aventureros I / este</u></p> <p>572.<u>tipo de pregunta / se utiliza como una forma de validar y afirmar las elaboraciones de los niños</u></p> <p>573.<u>frente a un referente para dar paso a preguntas de tipo abierto que los lleven a otras</u></p> <p>574.<u>construcciones más complejas en la ampliación de dicho referente / En este sentido / se ubica</u></p> <p>575.<u>como un tercer hallazgo / a la conversación como protogénero que favorece los otros géneros</u></p> <p>576.<u>discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha /</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>577.<u>en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias / y los sistemas</u></p> <p>578.<u>de significación que acompañan la palabra / de esta manera / la conversación se convierte en un</u></p> <p>579.<u>espacio de interés para los niños / en donde pueden evidenciar ideas y emociones que suscita</u></p> <p>580.<u>alguna situación cotidiana / siendo para ello importante / el reconocimiento de los otros participantes</u></p> <p>581.<u>de la conversación desde la conciencia paulatina del turno / evidente como una forma da validar</u></p> <p>582.<u>la intervención de los demás y reconocerla como parte de la propia / en relación a esto / el juego se</u></p> <p>583.<u>evidencia como un cuarto hallazgo frente a los andamiajes / siendo éste el puente entre lo pedagógico</u></p> <p>584.<u>y lo lingüístico / que funciona como andamiaje de la oralidad / pues se convierte en un espacio libre</u></p> <p>585.<u>en donde los niños logran actuar de forma espontánea alrededor de los juegos que propicien / siendo</u></p> <p>586.<u>necesario para ellos expresar frente a acción con los objetos o con sus pares / por tanto / la maestra</u></p> <p>587.<u>es una mediadora en los juegos de los niños / no invadiéndolos / sino acompañando sus intereses desde</u></p> <p>588.<u>el préstamo de conciencia a través de su voz / lo que posibilita a los niños hacer búsquedas en su oralidad para</u></p> <p>589.<u>construir elaboraciones en relación a aquello que están disfrutando / que le</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>genera interés y que los</p> <p>590. <u>motiva a intervenir desde su procesos orales particulares / Agregado a ello / se ubica la narración como</u></p> <p>591. <u>un quinto hallazgo / pues hace parte importante de la interacción de la maestra con los niños / pues promueve</u></p> <p>592. <u>su interés y necesidad por expresar frente a alguna situación / encontrando en ello la oportunidad acercarse a</u></p> <p>593. <u>procesos de secuencia y búsquedas en procesos de explicación que les permitan participar de forma más activa</u></p> <p>594. <u>/ así / para el caso de Aventureros I / la construcción de significado por parte de los niños / se modificó en</u></p> <p>595. <u>relación al uso de su oralidad en situaciones cotidianas de forma mucho más autónoma / pues sus</u></p> <p>596. <u>usos orales mediados por los andamiajes de la maestra / los han llevado progresivamente a</u></p> <p>597. <u>apropiar elaboraciones que escuchan y que ponen en evidencia desde una intencionalidad clara</u></p> <p>598. <u>por comunicar y crear relaciones con los otros desde su propia iniciativa / motivándolos a</u></p> <p>599. <u>participar más activamente de procesos de cuidado en el reconocimiento de la otredad en el que se</u></p> <p>600. <u>encuentran / Con respecto a los aportes a mi formación continua como maestra / el proceso de</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M2			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Competencias personales	Dificultades Cuestionamientos Tensiones Retos Emociones Necesidades de saber	<p>Las dificultades se reubican en esta categoría dado que retoma los retos, miedos, angustias, inseguridades de las profesoras y en ese sentido hace referencia a la importancia de abordar el componente personal, no solo el de orden intelectual que configura la practica de los profesores y más aún cuando son noveles. Aquí se retoma toda su emocionalidad.</p> <p>Con base en el modelo realista y holístico, planteado por el holandés F. Korthagen (2010), se demuestra que gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes, lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza. Importante aquí la reflexión con lo que se busca contribuir a la articulación entre la enseñanza de lo profesional y lo personal.</p>	<p>82. permitiendo tener una cohesión alrededor de lo que se quiere desarrollar I sin embargo con lo</p> <p>83. propuesto en la planeación I no se encuentra la canción como texto oral que permitirá crear</p> <p>84. expectativo a la hora de descubrir los juguetes I texto oral que solo se evidencia para la lectura</p> <p>349.M2 [sonríe] / Ese ha sido el reto más fuerte/ / desde que entre a hacer practica a la escuela</p> <p>350.maternal / [sonríe] /</p> <p>351.M2 M3 [ríen]</p> <p>352.M2 yo creo\ / porque / yo me configuraba desde muy pequeña como:: / ¡si! / desde el silencio/ /</p> <p>353.desde como / si me preguntas yo respondo / pero / pues no soy tan / dada a hablar sobre algo que</p> <p>354.me intereso / o a exponerme tanto\ /</p> <p>355.M3 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>356.M2 entonces la Escuela Maternal a mi me modifíco muchas cosas / porque / me di cuenta que en</p> <p>357.mi profesión / la docente que yo quería ser / pues te implicaba hacer esas mutaciones / como /</p> <p>358.pues como persona/ /</p> <p>359.M3 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>360.M2 entonces aquí / ¡claro! / entonces ya uno aquí empieza / y habla:: / de esas</p>

			<p>tensiones / esos</p> <p>361. temores y como se vió / el nada más que te filmen / en / es / eso para uno es un reto muy fuerte /</p> <p>362. porque también uno tiene que saber manejar / y ser consciente del propósito de ese video\ /</p> <p>371. M2 pues al principio del proceso\ / fue:: / no tanto el que me grabaran / sino el que me vieran /</p> <p>372. otras personas\ /</p> <p>373. M1 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>374. M2 uno siempre siente el temor:: de / de si estuvo mal:: / que / que intervenciones uno va a recibir</p> <p>375. del otro / saber uno también como las va a recibir:: / es como ese / proceso también de saber / que</p> <p>376. hace parte de / de la cualificación del proceso\ /</p> <p>377. M1 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>378. M2 pero quien no lo tenga claro / tal vez / pues puede / irse por otro lado:: / y tomar esas</p> <p>379. reflexiones de otra manera\ /</p> <p>380. M1 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>381. M2 pero creo que uno / teniendo esa claridad / lo / lo puede hacer mucho más fácil / o:: / facilita</p> <p>382. más el proceso de / de exponerse frente a otros\ /</p> <p>383. M1 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>384. M2 y lo aprecio / yo creo también el que lo graben a uno / pues es fuerte / porque uno quiere hacer</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>385.las cosas si o si / uno quiere siempre hacer las cosas bien por los niños /</p> <p>386.M3M [sonríen] /</p> <p>387.M2 quiere ver el video y decir / ¡ahí sí! / logre cosas:: / vi / vi que los niños disfrutaron:: / y yo</p> <p>388.también lo disfrute / sentir que su profesión no es algo:: / que le cueste:: / no que le cueste en el</p> <p>389.sentido de / de ser riguroso / sino que le cueste:: / disfrutar\ /</p> <p>390.M1 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>391.M2 que también logra uno poder / ¡hacerlo con ellos! /</p> <p>392.M1 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>393.M2 así lograr cosas buenas / siempre / yo creo que uno no va allá a la intervención de cualquiera</p> <p>394.forma / así no este grabándose /</p> <p>395.M3 [mmmm] confirmando lo dicho /</p> <p>396.M2 a hacer cualquier cosa / uno siempre quiere sacar lo mejor de ese / ese espacio / ¡pero sí! /</p> <p>397.creo que el reto más fuerte / fue:: / como mentalizarme a que este proceso me iba a ayudar // y</p> <p>398.exponerme / ¡eso! / sobre todo / [sonríe]</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo D

Tablas de codificación temática M3

Estudio cualitativo longitudinal sobre el papel de la reflexión en la cualificación de prácticas pedagógicas de profesoras noveles de educación infantil que buscan promover la oralidad en niños menores de tres años

Ciclo I

CICLO I / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	<p>Funciones del lenguaje: comunicativa, estética y cognitiva</p> <p>Géneros discursivos: narración, descripción, explicación</p> <p>Tipos de texto oral: canciones</p> <p>Usos orales de los niños</p>	<p>Se marca lo que la profesora plantea consciente e intencionalmente sobre lenguaje / oralidad / escucha</p> <p>En la transcripción del primer ciclo en relación con todas las intervenciones que se hacen sobre el lenguaje, la oralidad y la escucha se identifican cuatro aspectos en las reflexiones de M3 y M2 a tener en cuenta.</p> <p>Por una parte, una mirada introspectiva por parte de M3 que explicita sus perspectivas así como sus vivencias de vida sobre lo que ella considera es el lenguaje, la oralidad y lo que asume M2 sobre la escucha al analizar la secuencia didáctica de M3.</p> <p>En este sentido, con respecto a los aspectos biográficos M3 plantea “/ yo hablaba con fluidez / pero:: / ese no era mi don\ / sino el lenguaje</p>	<p>1112. M3 / yo hablaba con fluidez I pero:: I ese no era mi don\ I sino el lenguaje</p> <p>1113. corporaI / I el cuerpo habla más por mi que las palabras\ I Soy tímida I</p> <p>1114. introvertida I de pocos amigos I no soy la protagonista I [sonríe] I [retoma la</p> <p>1115. lectura sobre su inicio como maestra a nivel laboral I</p> <p>1116. M1 / ¿Qué entiendes por la oralidad? I</p> <p>1117. M3 / Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal I y</p>

		<p>corporal/ / el cuerpo habla más por mí que las palabras\ / Soy tímida / introvertida / de pocos amigos / no soy la protagonista / [sonríe] / [retoma la lectura sobre su inicio como profesora a nivel laboral /...” (Líneas 162-165) sobre sus perspectivas durante el primer encuentro responde a la pregunta por lo que entiende sobre oralidad “...M3 / Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal / y dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos / narrativos / es poner en palabras todo lo que pensamos / sentimos / queremos /necesitamos /...” (Líneas 166- 170) posteriormente al presentar su balance escrito sobre el primer ciclo ubica como componentes del lenguaje algunas funciones cuando plantea “...las secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del lenguaje por encima de la función comunicativa/ a lo cual habría que prestar mayor atención en las planeaciones futuras /sobre los dispositivos de planeación/ ...” (líneas 397- 400) Por otra parte M2 al compartir sus análisis sobre la secuencia didáctica de M3 considera “...En relación a la escucha/ esta se visualiza en esta intervención como un proceso de comprensión/ en donde la profesora promueve la participación de los niños/ evidenciándose construcciones que los niños han hecho de la experiencia...” (Líneas 353-355)</p> <p>Por otra parte aparecen las primeras inquietudes y necesidad de saber de M3 referidas a “... Cómo potenciar los procesos de oralidad con niños que ya estructuran frases / Reconocer las estrategias que se utilizan se promueven y no se sabe que se hacen / Sobre el escuchar / dado que su oralidad aún no es clara porque no pronuncian muchas palabras / ¿Qué hacer con la pregunta? / No se si lo estoy haciendo</p>	<p>1118. <u>dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos I narrativos /</u></p> <p>1119. <u>es poner en palabras todo lo que pensamos I sentimos I queremos I</u></p> <p>1120. <u>necesitamos I</u></p> <p>1121. <u>M1 / ¿Que inquietudes hay? I ¿Qué quieres saber? I ¿Qué necesitas saber? I</u></p> <p>1122. <u>M3 / Cómo potenciar los procesos de oralidad con niños que ya estructuran</u></p> <p>1123. <u>frases I Reconocer las estrategias que se utilizan se promueven y no se sabe</u></p> <p>1124. <u>que se hacen I Sobre el escuchar I dado que su oralidad aún no es clara porque</u></p> <p>1125. <u>no pronuncian muchas palabras I ¿Qué hacer con la pregunta? I No se si lo</u></p> <p>1126. <u>estoy haciendo bien cuando pregunto ¿Qué me dijiste? I ¿Cómo potencio mi</u></p> <p>1127. <u>discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? I Desde mi rol no lo</u></p> <p>1128. <u>potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños I ¿Cómo sería ese</u></p> <p>1129. <u>proceso? I y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? I ¿Qué tipo de</u></p> <p>1130. <u>preguntas estamos realizando? I ¿qué buscan las preguntas que hacemos a los</u></p> <p>1131. <u>niños? I con respecto al</u></p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>bien cuando pregunto ¿Qué me dijiste? / ¿Cómo potencio mi discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? / Desde mi rol no lo potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños / ¿Cómo sería ese proceso? / y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? / ¿Qué tipo de preguntas estamos realizando? / ¿qué buscan las preguntas que hacemos a los niños? / con respecto al lenguaje corporal entre profesora y niños / ¿qué tipo de interacción se promueve y a través de qué lenguaje? / (líneas 171-182)</p> <p>Otro aspecto que emerge en relación con esta categoría esta referido a las acciones pedagógicamente propuestas para favorecer la oralidad de los niños menores de tres años y al respecto M3 "...inicia leyendo el análisis a su secuencia didáctica / La receta permitió estructurar cognitivamente la oralidad y los procesos cognitivos de los niños debido a los pasos para su elaboración/ Procesos de alteridad/ Se hace un trabajo en torno a conceptos por ..." (líneas 183-185) En relación con otras mediaciones M3 plantea "...la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo/desde donde da protagonismo a la voz de los niños/ Así también/ el préstamo de palabra es parte de la perspectiva de oralidad de la profesora en tanto recoge acciones/ palabras/ movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/ M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños/ evidente esto al momento de socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas/ ..." (líneas 285-291)</p> <p>Finalmente, se visibilizan análisis sobre</p>	<p><u>lenguaje corporal entre maestra y niños I ¿qué tipo de</u> 1132. <u>interacción se promueve y a través de qué lenguaje? I</u></p> <p>1133. <u>La M3 inicia leyendo el análisis a su secuencia didáctica / La receta permitió estructurar</u> 1134. <u>cognitivamente la oralidad y los procesos cognitivos de los niños debido a los pasos para su</u> 1135. <u>elaboración/ Procesos de alteridad/ Se hace un trabajo en torno a conceptos por</u></p> <p>195.anterior/En este grupo se ve manifiesta la palabra en la mayoría de los niños y las niñas/ 196.con más fuerza en algunos de ellos/ quienes nutren y enriquecen la experiencia con sus 197.aportes/ respondiendo a los interrogantes que plantea la docente/Ejemplo/ M3 pregunta/ 199.(...) ¿qué necesitábamos? / Harina / (...) / y ¿Esto? / [señala] /Joaquín/ 200.responde/Mantequilla /Juanita / responde / Arepa / arepa / M3 ¡Muy bien! /¿Escucharon 201.a Juaquin? / Mantequilla para hacer las arepas / ¿y esto? /Joaquín dice / Queso /M3 dice/ 202.¿el queso dice Joaquín / muy bien! / ¿y esto? / (...) [Glu/ glu /glu] / María Luna / dice/</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>oralidad cuando M3 explicita como y cuando hacen uso de la oralidad los niños "... Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la profesora / cuando están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo que la docente los está invitando/ Ejemplo/ Docente/dice/ Ven aplastamos esta María Luna / yo voy aplastar esta / [muestra como aplasta con la palma de la mano una parte de masa] / María Luna/ dice/ ¡Nooooo! / Con un movimiento fuerte / M3 / ¿No?/ bueno/..." (Líneas 204 – 209) Así, mismo en el balance del ciclo M3 y M2 plantean "...en la interacción con los caminadores y aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo/ de la representación enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la profesora de manera permanente/ en tanto sólo hasta ahora inician la enunciación de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpático/..." (Líneas 379-383)</p> <p>Correlación explícita de esta categoría con las categorías de andamiajes, aspectos pedagógicos y comunicación corporal.</p>	<p>203. <u>Agua / M3 /¿Qué es María Luna? /María Luna dice / Agua / M3 / Agua / ¡muy bien! /</u></p> <p>204. <u>Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan</u></p> <p>205. <u>usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la maestra / cuando</u></p> <p>206. <u>están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo</u></p> <p>207. <u>que la docente los está invitando/ Ejemplo/ Docente/dice/ Ven aplastamos esta María</u></p> <p>208. <u>Luna / yo voy aplastar esta / [muestra como aplasta con la palma de la mano una parte de</u></p> <p>209. <u>masa] / María Luna/ dice/ ¡Nooooo! / Con un movimiento fuerte / M3 / ¿No?/ bueno/</u></p> <p>265. <u>Para el momento de la preparación de la mezcla/ desde el min 4:11/ M3 sigue los</u></p> <p>266. <u>pasos de receta/ mostrando cada ingrediente y mezclándolos/ en el minuto 4:35 M3</u></p> <p>267. <u>dice / “vamos a ver cómo va la receta” / pasando el plato con la mezcla de mantequilla</u></p> <p>285. <u>la oralidad se hace visible en palabras de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo/</u></p> <p>286. <u>desde donde da protagonismo a la</u></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>voz de los niños/ Así también/ el préstamo de palabra es</p> <p>287. <u>parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones/ palabras/</u></p> <p>288. <u>movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/</u></p> <p>289. <u>M3 denota una intención clara por asumir el préstamo de su palabra como estrategia</u></p> <p>290. <u>fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños/ evidente esto al momento de</u></p> <p>291. <u>socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas/ por ejemplo/ en</u></p> <p>353. <u>tostado...” /En relación a la escucha/ esta se visualiza en esta intervención como un</u></p> <p>354. <u>proceso de comprensión/ en donde la maestra promueve la participación de los niños/</u></p> <p>355. <u>evidenciándose construcciones que los niños han hecho de la experiencia/ Estrategia</u></p> <p>379. <u>encima de los otros dos/ es así como en la interacción con los caminadores y</u></p> <p>380. <u>aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo/ de la representación</u></p> <p>381. <u>enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>palabra de la</p> <p>382. <u>maestra de manera permanente/ en tanto sólo hasta ahora inician la enunciación</u></p> <p>383. <u>de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico/para</u></p> <p>397. <u>niveles de representación y las funciones del lenguaje/ en relación con estas/ las</u></p> <p>398. <u>secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del</u></p> <p>399. <u>lenguaje por encima de la función comunicativa/ a lo cual habría que prestar mayor</u></p> <p>400. <u>atención en las planeaciones futuras/sobre los dispositivos de planeación/ hay que</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad	<p>Tiene que ver con las tonalidades de la voz, el gesto, la expresión facial, el uso de las manos, de la cabeza, las miradas, lo silencios.</p> <p>M3 Identifica en el uso de la oralidad componentes de orden paralingüístico tanto en la enunciación de la maestra como de los niños dando cuenta de su función en la interacción</p> <p>M2 reconoce como el lenguaje corporal de su par M3 posibilita una comunicación bidireccional en la interacción con los niños que parte de reconocer tanto el lenguaje corporal como el verbal de éstos, integrando a la interacción sus formas particulares de comunicación que no son solo de orden lingüístico.</p> <p>Con base en las reflexiones sobre la primera secuencia didáctica de M3 y en las necesidades de saber que proyectan para ser abordadas en los siguientes ciclos del proceso, las maestras expresan literalmente en el último encuentro semanal de ese primer ciclo, un cuestionamiento a tener en cuenta referido a la necesidad de flexibilizar las intervenciones y de qué manera la maestra puede reconocer y aprovechar sus estrategias paralingüísticas, kinésicas para potenciar todo lo dicho al ser consciente de la forma como usa su cuerpo, su palabras, sus movimientos, sus silencios, sus pausas para revisarlos o potenciarlos.</p>	<p>280.sienta uno a uno a los niños en su lugar/ por otra parte el manejo de tonos de voz</p> <p>281.convoca a los niños/ porque genera expectativa llamando su atención frente a lo que va a</p> <p>282.pasar/ Ejemplo/M3 / Vamos a traer los ingredientes/ vamos a mirar qué es lo que</p> <p>283.necesitamos / (...) / Ah / miren / [ayyyy] / (...) / ¿Qué será lo que hay ahí? /</p> <p>284.M3 / ¡el queso dice Joaquín/ muy bien!/El componente paralingüístico se manifiesta</p> <p>285.cuando la docente y los niños acompañan sus palabras con gestos y movimientos/</p> <p>286.Ejemplo/ M3 / ¿Se acuerdan que se nos perdió la harina ayer? / Moviendo sus manos en</p> <p>287.señal de angustia y preocupación/ Cuando la docente saca el queso/ Juanita dice “más/</p> <p>288.más” levantando la mano en señal de petición/ Por otro lado cada vez que los niños</p>

			<p>289.enuncian alguno de los ingredientes de la receta la docente mueve su cabeza asintiendo/ 290.dando un gesto de aprobación y casi siempre acompañado de un ¡muy bien!/ 280.de los niños en relación a saberes previos/Además / utiliza continuamente movimientos/ 281.gestos y acciones que permiten a los niños participar de la situación que se presenta/ agregando a ello/ 282.los espacios en los que los niños logran explorar el material con libertad / suscita en ellos 283.intervenciones de las sensaciones que les genera a partir de gestos/ acciones y palabras/ involucrándolos 284.de manera que la comunicación pueda ser evidenciada desde una perspectiva bidireccional/ En esta intervención/</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Andamiajes	<p>El préstamo de palabra de la profesora (1)</p> <p>La pregunta (2)</p> <p>La expansión semántica (3)</p> <p>La reformulación (4)</p>	<p>En relación con el préstamo de la palabra de M3, las maestras presentan dos eventos, M2 resalta en el análisis que hace a la primera secuencia didáctica de M3 de que manera este andamiaje da protagonismo en la interacción a la enunciación de los niños y a la vez amplía sus marcos de significación y usos de la oralidad diferentes al relato.</p> <p>En el encuentro semanal las profesoras presentan en sus reflexiones el análisis con respecto al préstamo de palabra que hace M3 para apoyar el uso que los niños hacen de la oralidad y M3 también incluye otros apoyos que usa en la interacción con los niños como las recapitulaciones y la pregunta.</p> <p>De esta forma en relación con el préstamo de la palabra de M3, las maestras presentan dos eventos, M2 resalta en el análisis que hace a la primera secuencia didáctica de M3 de que manera este andamiaje da protagonismo en la interacción a la enunciación de los niños y a la vez amplía sus marcos de significación y usos de la oralidad diferentes al relato.</p>	<p>185. <u>elaboración/</u> Procesos de alteridad/ Se hace un trabajo en torno a conceptos por</p> <p>186. <u>ejemplo de la materia. Se trabaja sobre recapitulaciones/</u> Se abordan procesos de</p> <p>187. <u>reversibilidad/</u> durante el video M3 usa un lenguaje sencillo y claro/ <u>se evidencia una</u></p> <p>197. <u>aportes/</u> respondiendo a los interrogantes que plantea la docente/Ejemplo/ M3 pregunta/</p> <p>198. <u>Alguien me ayuda a recordar ¿qué ingredientes necesitábamos? / (...) / ¿Cuál era este? /</u></p> <p>199. <u>(...) ¿qué necesitábamos? /</u> Harina / (...) / y <u>¿Esto? /</u> [señala] /Joaquín/</p> <p>200. <u>responde/Mantequilla /Juanita / responde / Arepa / arepa / M3 ¡Muy bien! /¿Escucharon</u></p> <p>201. <u>a Joaquín? / Mantequilla para hacer las arepas / ¿y esto? /Joaquín dice / Queso /M3 dice/</u></p> <p>202. <u>¡el queso dice Joaquín / muy bien! / ¿y esto? / (...) [Glu/</u></p>

			<p>glu /glu] / María Luna / dice/ Agua / M3 /¿Qué es María Luna? /María Luna dice / Agua / M3 / Agua / ¡muy bien! /</p> <p>219.En cuanto al préstamo de palabra este es visible en los momentos en que la docente</p> <p>220.retoma lo que niños y niñas enuncian ya sea de forma oral o corporal /</p> <p>221.resaltándolas o visibilizándolas frente al grupo/ a su vez que la amplia/ dotándolas de</p> <p>222.más significados y conceptos/ Ejemplo / M3 / pregunta/ Alguien me ayuda a recordar</p> <p>223.¿qué ingredientes necesitábamos? / (...) / ¿Cuál era este? / (...) / ¿qué necesitábamos? /</p> <p>224.Harina (...) / y ¿Esto? / [señalando] / Joaquín / dice / Mantequilla / M3 ¡Muy bien!</p> <p>225./¿Escucharon a Joaquín? / Mantequilla para hacer las arepas/ ¿y esto? / Joaquín/ Queso /</p> <p>226.M3 / ¡el queso dice Joaquín/ muy bien!/El componente paralingüístico se manifiesta</p> <p>238.La pregunta está muy marcada, sobre todo al inicio</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>de la experiencia. A su vez del</p> <p>239.enunciado “¿qué tal si?” lo cual abre un espacio a la posibilidad de experimentar / de ir</p> <p>240.más allá de lo imaginado/ es un apertura a ir más allá de los “limites”/ También podemos</p> <p>251.imágenes/ En relación con el préstamo de palabra es clave hacer lectura del gesto de</p> <p>252.los niños/En relación con las estrategias no puedo ampliar lo referente a las</p> <p>285.evidenciada desde una perspectiva bidireccional/ En esta intervención/ <u>la oralidad se</u></p> <p>286.<u>hace visible en la palabra de M3 como mediadora en las intervenciones del grupo/</u></p> <p>287.<u>desde donde da protagonismo a la voz de los niños/ Así también/ el préstamo de palabra es</u></p> <p>288.<u>parte de la perspectiva de oralidad de la maestra en tanto recoge acciones/ palabras/</u></p> <p>289.<u>movimientos y gestos de los niños para ampliar sus intervenciones y promover diálogos/</u></p> <p>290.<u>M3 denota una intención clara por asumir el prestamos de voz como estrategia</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>291.fundamental en el desarrollo de la oralidad en los niños/ evidente esto al momento de</p> <p>292.socializar y recordar los ingredientes para la preparación de las arepas/ por ejemplo/ en</p> <p>293.donde M3 interviene diciendo / “Que más necesitamos? / ¿Qué es esto?/</p> <p>294.Señalando la imagen de la mantequilla/ a continuación se escucha la voz de Joaquín</p> <p>295.quien precisa que la imagen corresponde a la mantequilla/ M3 participa validando</p> <p>296.la intervención del niño / “¡Muy bien! / ¿Escucharon a Joaquín?” / De repente/ una de las</p> <p>297.niñas dice / “para arepas” / intervención que la maestra recoge y amplía diciendo</p> <p>298.“Mantequilla para hacer las arepas /¡muy bien!” / allí la maestra da claridad del uso de la</p> <p>299.mantequilla en la receta/ reconociendo la participación de la niña en torno a la respuesta</p> <p>300.que otorga / Otro ejemplo relacionado al anterior/ es visible en el minuto 9:30 en donde</p> <p>301.la maestra brinda una mezcla individual a los niños/ uno de ellos interviene diciendo/</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>302.“arepa/ agua, agua” / M3 participa enunciando / “agua sí señor / la arepa lleva agua” / el</p> <p>303.niño dice / “agua” / y M3 interviene exponiendo / “agua y queso / (...) / y harina /</p> <p>304.y mantequilla” / allí M3 hace claridades sobre las construcciones que el niño a hecho de</p> <p>305.los ingredientes y de la exploración de la mezcla/ Para el minuto 4.05 un niño interviene</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Perspectivas pedagógicas	<p>Perspectivas de enseñanza / aprendizaje</p> <p>Rol del profesor</p> <p>Rol de niño</p> <p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>La Interacción de la profesora con los niños Lugar del niño en la experiencia</p> <p>En el primer ciclo se estructura una secuencia didáctica que según los análisis de M3 promueve la participación activa de los niños en la interacción en la medida que parte de su saber previo y se brinda importancia a lo que los niños tienen por decir. Esta reflexión de M3 es corroborada por M2.</p> <p>Por otra parte, M3 también resalta a nivel pedagógico en sus reflexiones que “la experiencia pedagógica coincide con los propósitos planteados en la planeación”</p>	<p>187.<u>reversibilidad/ durante el video M3 usa un lenguaje sencillo y claro/ se evidencia una</u></p> <p>188.<u>constante comunicación con los niños y las niñas/ los cuales participan activamente</u></p> <p>189.durante toda la experiencia/ algunos ya de forma oral/ la docente plantea preguntas/</p> <p>190.buscando indagar en los conocimientos previos de los niños y las niñas /a su vez</p> <p>191.promoviendo la participación de ellos brindando importancia y relevancia a lo que ellos</p> <p>192.tienen por decir/al iniciar partiendo de la experiencia pasada retomando los ingredientes</p> <p>235.segundo momento/ algunas de las estrategias que allí se pueden evidenciar es el uso de la</p> <p>236.canción como forma de armonizar el momento y convocar a los niños y niñas/ Ejemplo/</p> <p>237.M3 “Ahora vamos a moler/ a moler/ a moler” / (...) “Arepitas de maíz tostado / (...)” /</p>

			<p>245.M3 / yo la uso como mecanismo de control porque intencionalmente desde allí</p> <p>246.abordó las canciones/ Esto hace parte del currículo oculto/</p> <p>247.M2 / comparte sus comentarios / No se tenían los propósitos/ La maestra brinda</p> <p>248.espacios para que los niños construyan colectivamente saberes sobre la</p> <p>249.preparación de las arepas/ La voz de los niños es la protagonista a través de las</p> <p>250.preguntas/</p> <p>255.construcción de saberes en torno a la experiencia/ evidenciándose de forma</p> <p>256.preponderante en el momento en el que M3 invita a los niños a recordar los</p> <p>257.ingredientes para la preparación de la arepas/ allí rescata los saberes de los niños a partir</p> <p>258.de las imágenes que dispone/ permitiendo que la voz de los niños sea protagonista en la</p> <p>259.experiencia/ así por ejemplo/ la maestra interviene diciendo / “Que más necesitamos? /</p> <p>260.¿Qué es esto? / Señalando la imagen de la mantequilla/ a continuación se escucha la voz</p> <p>261.de Joaquín quien precisa que la</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>imagen corresponde a la mantequilla/ M3</p> <p>262. participa validando la intervención del niño / “¡Muy bien! / Escucharon a Joaquín?/</p> <p>263. Desde allí es posible evidenciar como la experiencia se construye a partir de</p> <p>264. interacciones que M3 teje con los niños y desde las cuales son participes activos/</p> <p>354. <u>tostado...</u>” /En relación a la <u>escucha/ esta se visualiza en esta intervención como un</u></p> <p>355. <u>proceso de comprensión/ en donde la maestra promueve la participación de los niños/</u></p> <p>356. <u>evidenciándose construcciones que los niños han hecho de la experiencia/ Estrategia</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Competencias personales	<p>Dificultades Cuestionamientos Tensiones Retos Emociones Necesidades de saber</p> <p>Retos Miedos, preocupaciones Necesidades de saber</p>	<p>M3 inicia el primer ciclo en el encuentro semanal de reflexión compartida expresando sus necesidades de saber e inquietudes frente al interés por reconocer lo que hace con los niños para promover el uso de la oralidad.</p> <p>Sobre el desarrollo de la primera secuencia didáctica, esta categoría se presenta a través de los aportes que hace M2 a M3 sobre los aspectos por revisar así como las sugerencias a estas mismas situaciones y la respuesta de M3 a dicha retroalimentación.</p> <p>Al respecto a M2 plantea en primer lugar lo que identifica como tensión a revisar en el desarrollo de la primera secuencia didáctica y luego lo que habría podido hacer M3 en cada una de esas situaciones aportando soluciones.</p> <p>Se hace referencia a tres aspectos a revisar, el primero en relación con la pertinencia del uso del préstamo de conciencia a través de la palabra de la profesora al niño para ampliar y enriquecer el referente o promover la participación oral de éstos en la construcción de la significación.</p> <p>Con respecto a que quita la posibilidad al niño de expresar sus propias elaboraciones, hipótesis frente a una situación problema que surge de forma emergente para ser resuelta en colectivo. Para promover usos del lenguaje como explicaciones o diálogos o para ampliar la expresión de emociones.</p> <p>Por otra parte, M3 también hace referencia a</p>	<p>210. M3 / Cómo potenciar los procesos de oralidad con niños que ya estructuran</p> <p>211. frases I Reconocer las estrategias que se utilizan se promueven y no se sabe</p> <p>212. que se hacen I Sobre el escuchar I dado que su oralidad aún no es clara porque</p> <p>213. no pronuncian muchas palabras I ¿Qué hacer con la pregunta? I No se si lo</p> <p>214. estoy haciendo bien cuando pregunto ¿Qué me dijiste? I ¿Cómo potencio mi</p> <p>215. discurso oral para que puedan fortalecer el de ellos? I Desde mi rol no lo</p> <p>216. potencio más porque no he trabajado con niños tan pequeños I ¿Cómo sería ese</p> <p>217. proceso? I y el desarrollo de los niños en esa primera etapa? I ¿Qué tipo de</p> <p>218. preguntas estamos realizando? I ¿qué buscan las preguntas que hacemos a los</p> <p>219. niños? I con respecto al lenguaje corporal entre maestra y niños I ¿qué tipo de</p> <p>220. interacción se promueve y a</p>

		<p>como fue el proceso de toma de decisiones para definir lo que abordaría con los niños en la búsqueda por lograr el propósito de promover el uso de la oralidad con su grupo de Caminadores.</p> <p>Finalizando el primer ciclo, las maestras en el balance reconocen cuestionamientos en relación con el componente pedagógico, es decir, referidos a su rol y identificados a partir del análisis de las secuencias didáctica identificando que hay un desequilibrio con respecto al abordaje pedagógico de las funciones del lenguaje, al sentido de las planeaciones y en una necesidad por reconocer en ellas los elementos no verbales que acompañan la oralidad para potenciarlos en beneficio de los niños.</p> <p>En relación con la subcategoría dificultades, hay categorías que difícilmente posibilitan decidir si son categorías o subcategorías de otras, como es el caso de ésta. En un momento del proceso, se define como una categoría, pero luego se identifica que en la medida que se genera la dificultad también se aprende. Se reubica entonces como subcategoría de los aprendizajes, pero, a partir de una nueva lectura de los textos explicativos de la categoría en correlación con otras, es posible reconocer que hace parte del origen de la tensión en el proceso. Entonces se reagrupa en este campo de las tensiones, junto con los cuestionamientos que el proceso va aportando desde el primer encuentro semanal, las emociones que las profesoras van viviendo como: miedos, ansiedad, inseguridad, sorpresa, alegría y los retos. Se reestructuran las subcategorías y quedan finalmente como: Tensiones, dificultades y cuestionamientos.</p>	<p>través de qué lenguaje? I</p> <p>398. <u>niveles de representación y las funciones del lenguaje/ en relación con estas/ las</u></p> <p>399. <u>secuencias didácticas evidenciaron que prima la función cognitiva y estética del</u></p> <p>400. <u>lenguaje por encima de la función comunicativa/ a lo cual habría que prestar mayor</u></p> <p>401. <u>atención en las planeaciones futuras/sobre los dispositivos de planeación/ hay que</u></p> <p>402. <u>revisar en qué medida aportan a la estructuración y desarrollo de las acciones/ cuál</u></p> <p>403. <u>es su sentido/ en qué medida se convierten en un instrumento que favorezca la</u></p> <p>404. <u>reflexión pedagógica y ayuden a plantear retos a nivel didáctico/ a proyectar y</u></p> <p>405. <u>flexibilizar las intervenciones/ y finalmente / la maestra como puede reconocer y</u></p> <p>406. <u>aprovechar sus estrategias paralingüísticas/ kinésicas /para potenciar todo lo</u></p> <p>407. <u>dicho /al ser consciente de la forma como usa su cuerpo/ su palabra/sus</u></p> <p>408. <u>movimientos/ sus silencios/ sus pausas para revisarlos o potenciarlos/</u></p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO I / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Aprendizajes		<p>Para esta categoría de aprendizajes se retoma la autoevaluación de M3, una descripción sobre su toma de decisiones y los aprendizajes que emergen de ello al estructurar la primera secuencia didáctica y se cierra con el balance que hacen las dos maestras en relación sobre el componente cognitivo y las implicaciones, pertinencia de dos de los andamiajes: el préstamo de palabra por parte de la maestra a los niños y del uso de la pregunta.</p> <p>Finalmente en el balance del I ciclo las dos maestras plantean aprendizajes en relación con el componente cognitivo que se aborda a través de la oralidad.</p> <p>Así mismo se retoman las implicaciones del préstamo de palabra para una maestra que trabaja con niños menores de tres años que inician el uso de la oralidad.</p>	<p>316.hacen de la mezcla/ es importante rescatar el minuto 4:51/ como un momento que tal vez</p> <p>317.habría sido pertinente aprovechar en el uso del prestamos de la palabra intencionado por</p> <p>318.parte de M3 / así / en esta situación María Luna come un poco de queso/ percatándose</p> <p>319.M3 de esto / responde / “ay! / esperen esperen” / retirando el plato y / diciendo /</p> <p>320.“espérenme un momento / ya comemos queso” / esta tal vez habría sido una ocasión para</p> <p>321.rescatar el gusto de María Luna por el queso y suscitar diálogos que nacen de la</p> <p>322.exploración genuina y espontánea de los niños por el material/ Otro momento a resaltar</p> <p>323.como parte de sugerencia/ se encuentra evidenciado en el Min o:56 / en donde M3</p> <p>324.expone la pérdida de la harina/ M3 expone el problema acompañando la palabra con</p> <p>325.gestos y movimientos que indican preocupación e</p>

			<p>inmediatamente recuerda a los niños</p> <p>326.la solución que dieron moliendo el maíz/ allí habría sido interesante preguntar a los</p> <p>327.niños que solución dieron al problema/ recordando de forma colectiva y dando paso a la</p> <p>328.acción de moler el maíz desde las construcciones que los niños hicieron en experiencias</p> <p>329.anteriores/En el minuto 5:30/ en el momento en el que M3 permite que los niños</p> <p>330.mezclen los ingredientes/ llega el turno de Sarita/ a quien la maestra le pregunta / ¿Sarita</p> <p>331.nos va a ayudar? / Ayudando a meter su manito en la mezcla / Sara la quita haciendo</p> <p>332.gestos de incomodidad / al parecer por las sensaciones que le suscitó explorar la mezcla/</p> <p>333.M3 dice / “no?” / y continua posibilitando la mezcla a otro niño/ allí el préstamo de</p> <p>334.palabra habría sido vital para rescatar el gesto de desagrado de Sarita/ ampliando</p> <p>335.respuestas que pudiera darle y recogiendo su sentir en torno a la exploración que está</p> <p>336.realizando / En relación a la exploración que hace Sarita de</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>la mezcla/ se presenta otra</p> <p>337.situación similar en el minuto 9:01/ en donde Sara da algunos gritos mostrando su mano</p> <p>338.con desagrado a la maestra/ quien responde /“señora?”/ desde allí nuevamente/ el</p> <p>339.préstamo de palabra habría sido pertinente en ampliaciones en torno a la reacción de</p> <p>340.Sarita con respecto a la exploración de la mezcla/Para el minuto 12:25/ ocurre otra</p> <p>341.situación parecida a las enunciadas con anterioridad/ en este momento M3 ayuda a Sarita</p> <p>342.a moldear su arepa/ pero sarita muestra desagrado con sus gestos/ la maestra dice / “así”/</p> <p>343.ayudándole a moldear pero no pregunta acerca de su reacción/La maestra en esta</p> <p>359.M3/ Es sorprendente la capacidad de leer la situaciones de parte de M2/ Quedaron en el</p> <p>360.aire muchas mas cosas a nivel oral/ Ejemplo/ Sarita con su gesto de desagrado/ es total /</p> <p>361.y Yo no le pregunto / sino actúo por la premura de llevar todo a cabo / olvido ciertas</p> <p>362.cosas esenciales/ los aportes</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>de M2 son muy pertinentes/ sobre todo en relación con el</p> <p>363.préstamo de palabra/ Me siento reconocida porque si se esta potenciado/ si logra verse</p> <p>364.cómo se trabaja/ La idea es volver sobre eso como un concepto que es algo potente en el</p> <p>365.desarrollo de los niños en estas edades/ Por mi parte/ puedo decir que me veo muy</p> <p>366.distinta/ a diferencia de M2, me veo muy rígida/ No se si también sea por el grupo que</p> <p>367.demandan ciertas cosas/ Muy interesante/ los niños a través de su palabra expresan lo</p> <p>368.que sientes y pasa en ese momento y yo pensaba en el principio de buscar cuál sería el</p> <p>369.pretexto para hacer la intervención/ en un principio el interés era hacer la receta y no</p> <p>370.sabía si trabajar sobre ese formato permitiría potenciar esos procesos en los niños/ me</p> <p>371.limitaba pensar que ellos no podrían ser capaces de hacerlo y si fue posible/ fue una</p> <p>372.experiencia en la que estuvo permanentemente la palabra y ahí reestructuró lo que pensé</p> <p>373.inicialmente que no estaba tan <u>equivocada sino más tener</u> <u>mayores claridades de cómo</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>374.<u>potencio y que potencia sin negarles la posibilidad de potenciarles la oralidad a través de</u></p> <p>375.<u>ella/</u></p> <p>376.<u>Es significativo reconocer que el analizar las secuencias didácticas / nos permitió</u></p> <p>377.<u>identificar cómo cada grupo de niños por sus características en relación con el</u></p> <p>378.<u>lenguaje y la cognición/ llevan a estructurar apuestas en las que si bien se</u></p> <p>379.<u>promueven los tres niveles de representación/ es uno de ellos el que prima por</u></p> <p>380.<u>encima de los otros dos/ es así como en la interacción con los caminadores y</u></p> <p>381.<u>aventureros / es central el trabajo a partir del cuerpo/ de la representación</u></p> <p>382.<u>enactiva e icónica que siempre va acompañada del préstamo de palabra de la</u></p> <p>383.<u>maestra de manera permanente/ en tanto sólo hasta ahora inician la enunciación</u></p> <p>384.<u>de algunas palabras y su lenguaje se caracteriza por ser de orden simpráxico/para</u></p> <p>385.<u>la maestra es mucho más exigente la calidad de su préstamo de palabra / de las</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>386.expansiones semánticas que realiza a través de ella/ es la maestra quien a través de</p> <p>387.su palabra potencia el razonamiento lógico/ la proyección/ la predicción y</p> <p>388.obviamente la imaginación/ por eso /las acciones que se estructuren deben estar</p> <p>389.dirigidas a trabajar sobre las preguntas por/ Qué es eso /(...) / en la medida que</p> <p>390.será la maestra quien a través de su palabra / mediado por la selección y creación</p> <p>391.de materiales / inicie la inmersión en el contexto argumentativo y explicativo /en</p> <p>392.estos niños pequeños prima la necesidad por realizar producciones narrativas/</p> <p>393.descriptivas que les permitan la construcción de la referencia/ fundamental la</p> <p>394.combinación del tipo de preguntas/ abiertas y cerradas que ayuden a puntualizar</p> <p>395.los significados /a potenciar como las claves a la hora de plantear los retos/ los</p> <p>396.conflictos sociocognitivos/ Igualmente la selección y el uso de materiales que deben</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ciclo II

CICLO II / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	<p>Funciones del lenguaje: comunicativa, estética y cognitiva</p> <p>Géneros discursivos: narración, descripción, explicación, conversación</p>	<p>Se marca lo que las profesoras plantean consciente e intencionalmente sobre lenguaje, oralidad y escucha.</p> <p>Las reflexiones del segundo ciclo giran en torno a la relación oralidad / juego.</p> <p>También sus reflexiones hacen referencia a situaciones que muestran como los andamiajes que hace la maestra a través de su oralidad / permiten ampliar y enriquecer cada vez más la comunicación y al respecto aborda otros tipos de apoyo como las expansiones semánticas, las preguntas en la búsqueda por la construcción de la referencia o uno de los usos del lenguaje como es dar explicaciones.</p> <p>M3 en el segundo ciclo enfatiza en el rol del maestro como un referente importante en el desarrollo oral de los niños.</p> <p>En el balance del ciclo, M3 identifica en relación con la oralidad, haber logrado cambios en su perspectiva e identifica el papel de la familia para potenciar esta modalidad del lenguaje y la necesidad de trabajar con ellos para apoyarlos en la forma como pueden contribuir en el proceso que favorezca el uso de la oralidad en los niños y lo que ello significa para su formación integral.</p>	<p>9) <u>ha sido o fue un momento en el cual / pensé y quise como direccionar las apuestas que venimos</u></p> <p>10) <u>haciendo en cuanto al juego porque quería ver cómo ese escenario también /</u> <u>posibilitaba y de que</u></p> <p>11) <u>manera la oralidad no // y //</u> <u>pues bueno, ahí a lo largo [sonríe] de la experiencia se ve un poco / y sí //</u></p> <p>12) <u>creo que es una experiencia que le permite a uno / pues mirar otras maneras tanto de la apuesta del</u></p> <p>13) <u>maestro / de la apuesta del escenario y pues de la / relación que se empieza a tejer con los niños</u></p> <p>120) <u>en la interacción constante con los otros y con los objetos dispuestos en el entorno / poniendo en</u></p> <p>121) <u>contexto los diferentes usos del lenguaje\ / [amplia oralmente el análisis</u></p>

			<p>escrito que ha leído</p> <p>122) diciendo] entonces como que cada cosa detonaba algo nuevo y desde allí pues se permitía hacer otro tipo de diálogos / cambiar de lo que se venía dando:./</p> <p>214) M2 – [nuevamente lee su análisis escrito] bueno / entonces en torno a la oralidad / la maestra</p> <p>215) utiliza permanentemente el préstamo de voz para rescatar intervenciones de los niños y</p> <p>216) ampliarlos / por lo que asume la pregunta como la ¡ruta!</p> <p>265) M2 – en relación con el préstamo de voz [vuelve a retomar el análisis escrito y lo lee] la maestra</p> <p>266) hace uso durante toda la experiencia el préstamo de voz con el grupo en la oportunidad de</p> <p>267) acompañar los procesos de construcción de límites de los niños / [amplia oralmente el análisis</p> <p>268) escrito que ha leído diciendo] es que también note</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>que aparte de / digamos que:: de los</u></p> <p>269) <u>ejemplos que cite I que tienen mucho que ver porque la oralidad / tu la utilizas mucho desde la</u></p> <p>270) <u>estrategia del préstamo de voz\ / y los niños desde allí empiezan a responder \ / entonces en el</u></p> <p>271) <u>préstamo / aquí entras un poco un poco a a emplear desde la construcción de límites que</u></p> <p>272) <u>potencias en el grupo / entonces en situaciones de conflicto / tu estas todo el tiempo mediando y</u></p> <p>273) <u>desde la pregunta también / llevándolos como a ese reconocimiento del otro [vuelve a leer]</u></p> <p>388) <u>M1 -- mientras que acá si podías acompañarlos a cada uno en su desarrollo / o sea lo ideal sería</u></p> <p>389) <u>como una combinación y pero tener más conciencia de todas esas intenciones del juego lo</u></p> <p>390) <u>potenciaría así abordadas / con respecto a los niños que es nuestra otra pregunta de la</u></p> <p>391) <u>investigación / para qué usan el lenguaje / para</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>representar el mundo lo hacen</p> <p>392) <u>onomatopeyicamente</u> <u>y a través de la palabra y</u> <u>recrean todo el contexto</u> <u>sociocultural del que</u></p> <p>393) <u>hacen parte / y tienen</u> <u>que ver con ese elemento /</u> <u>para solicitar ayuda y poner el</u> <u>límite al otro /</u></p> <p>394) <u>algunos lo hacen con</u> <u>palabras / no todos / pero es</u> <u>ya un gran avance / otros</u> <u>todavía lloran y lo</u></p> <p>395) <u>hacen con el gesto /</u> <u>¡No?</u></p> <p>432) <u>características <...></u> <u>que contribuyen de manera</u> <u>significativa a la construcción</u> <u>de la</u></p> <p>433) <u>oralidad y su función</u> <u>en los procesos de diálogo que</u> <u>se entablan con otro / porque</u> <u>Bruner dice</u></p> <p>434) <u>que el juego tiene ese</u> <u>carácter de protoconversación</u> <u>/ se establece así la</u> <u>importancia que tiene</u></p> <p>435) <u>el apoyo del adulto-</u> <u>maestro en el desarrollo de la</u> <u>oralidad / apoyo que es</u> <u>abordado por Bojacá /</u></p> <p>436) <u>quien ve en dicho</u> <u>proceso un “recurso que en</u> <u>manos del individuo más</u> <u>experto</u></p> <p>437) <u>tiende hacia la</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>cualificación de los procesos de adquisición del lenguaje del aprendiz” [2002,</p> <p>441) <u>ejercicio dos, el apoyo como ehh presentación de modelos y el apoyo como explicación \ / como</u></p> <p>442) <u>que son muy notorios en este tipo de experiencias alrededor del juego / constituyéndose estos</u></p> <p>443) <u>diferentes apoyos en sistemas de vital importancia en el desarrollo del lenguaje, es decir, en una</u></p> <p>444) forma de ayuda para potenciar las construcciones que a nivel oral vienen realizando los niños.</p> <p>452) <u>describo unas situaciones / A partir de la conversación anteriormente descrita se puede</u></p> <p>453) <u>evidenciar que el maestro realiza una expansión semántica como forma de apoyo para el</u></p> <p>454) <u>desarrollo del lenguaje oral / en el que / a través de la situación comunicativa entablada con el</u></p> <p>455) <u>niño / busca pedirle</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>mayor información alrededor de lo que él a enunciado inicialmente / en donde</u></p> <p>456) <u>se hacen preguntas que interrogan sus intervenciones orales / contribuyendo a reelaborar el</u></p> <p>457) <u>pensamiento y con ella sus próximas respuestas / así mimo / se busca pedirle mayor información</u></p> <p>458) <u>alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular / ampliando</u></p> <p>459) <u>así la referencia alrededor de un lugar o un objeto / como se puede evidenciar en el siguiente</u></p> <p>460) <u>diálogo / bueno / ahí describo otra / situaciones que muestra como el jalonamiento que hace la</u></p> <p>461) <u>maestra a través de su oralidad / permite ampliar y enriquecer cada vez más la comunicación que</u></p> <p>462) <u>se da entre el locutor e interlocutor / buscando ampliar el discurso oral y situarlo desde un</u></p> <p>463) <u>contexto real como partes importantes en una conversación [ehh] bueno / ahí va con otro apoyo</u></p> <p>464) <u>/ entonces aquí se hace evidente la repetición que realiza el niño / [ahh] lo</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>que yo te decía de la 465) <u>repetición literal / de manera literal de lo que dice la maestra\ De esta forma</u></p> <p>492) <u>social / Como última categoría se reconoce la importancia que tiene el maestro / tanto en el diseño</u></p> <p>493) <u>de entornos como en los andamiajes para enriquecer y potenciar la oralidad de los niños</u></p> <p>494) <u>y la niñas / en esta medida se resalta que en primera instancia / el maestro es quien piensa /</u></p> <p>495) <u>dispone y sitúa de manera minuciosa / intencionada y pertinente los diferentes objetos y</u></p> <p>500) <u>el maestro como marco de referencia oral para los niños y las niñas / quien debe tener claridades</u></p> <p>501) <u>a la hora de hacer uso de su oralidad / para desde allí jalonar los desarrollos en este campo de la</u></p> <p>502) <u>primera infancia / de ahí / que el préstamo de la palabra sea una forma de</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>ayuda / que posibilite la</p> <p>503) <u>entrada de los niños</u> <u>al mundo de manera</u> <u>consciente / con sentido y</u> <u>significado / en este sentido</u></p> <p>504) <u>el maestro se</u> <u>posiciona como un referente</u> <u>importante en el desarrollo</u> <u>oral de los niños / donde se</u></p> <p>505) <u>parte del empleo que</u> <u>éste realiza de su propia</u> <u>oralidad / para dar a conocer</u> <u>la intencionalidad / la</u></p> <p>506) <u>estructura y el uso de</u> <u>la palabra en contextos</u> <u>variados y diferentes / que</u> <u>permiten comprender</u></p> <p>507) <u>que en cada momento</u> <u>o situación / se requiere de un</u> <u>tipo de formato lingüístico</u> <u>específico /</u></p> <p>554) <u>retroalimentaciones</u> <u>constantes por parte de todo el</u> <u>equipo / he ido enriqueciendo</u> <u>mi</u></p> <p>555) <u>quehacer como</u> <u>docente / permitiendo que se</u> <u>transformaran mis</u> <u>construcciones previas</u></p> <p>556) <u>alrededor de la</u> <u>oralidad / mi mirada sobre la</u> <u>infancia / y sobre todo la</u> <u>intencionalidad con</u></p> <p>557) <u>la que realizo cada</u> <u>una de mis acciones / siendo</u> <u>de esta manera mucho más</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>consciente</p> <p>558) <u>de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que</u></p> <p>559) <u>quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores / pero eso no ha sido lo único /</u></p> <p>560) <u>cabe resaltar que este proceso me ha llevado a pensar en impactar a la familia / como</u></p> <p>561) <u>núcleo central y vital del desarrollo de los niños y las niñas / de esta manera se ha venido</u></p> <p>562) <u>haciendo una apuesta por trabajar con los padres / donde se quiere que estos tengan una</u></p> <p>563) <u>mayor conciencia de este proceso / y del papel tan vital que cumplen en el desarrollo de</u></p> <p>564) <u>la oralidad / la cual le permita a los niños y las niñas relacionarse con el mundo /</u></p> <p>565) <u>construyendo la referenciación / y estableciendo una comunicación permanente con él</u></p> <p>566) <u>mismo / por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	Componente paralingüístico y elementos no verbales de la oralidad	<p>Tiene que ver con las tonalidades de la voz, el gesto, la expresión facial, el uso de las manos, de la cabeza, las miradas, lo silencios.</p> <p>M3 al abordar esta categoría lo hace desde la caracterización del grupo de niños, enunciando en el encuentro semanal de reflexión compartida, que si bien este grupo ya inicia el uso de su oralidad, continua siendo central en la comunicación el uso del gesto, del cuerpo, en la posibilidad de dar a conocer emociones durante el desarrollo de la secuencia didáctica.</p> <p>M2 valora de esta segunda secuencia didáctica, el que precisamente M3 al conocer las características de los niños aproveche los saberes que usan en los juegos, para promover el componente paralingüístico de la oralidad, la escucha, a partir de uno de los andamiajes que más emplea en la interacción en este segundo ciclo.</p>	<p>146) M3 – exacto / si señora:: / no:: / [vuelve a leer] bueno, el otro es / en la experiencia se puede</p> <p>147) identificar el dialogo que se propicia desde lo paralingüístico / el gesto y la palabra / elementos</p> <p>148) constitutivos y fundamentales en el entramado comunicativo que se establecen no solo en la</p> <p>149) experiencia sino en el día a día [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo]</p> <p>150) entonces eso también / si bien ya ha aparecido la palabra / sigue siendo:: algo muy característico</p> <p>151) del grupo no / que permite pues leer esas situaciones / de molestia:: / de:: inconformidad:: / de</p> <p>152) sorpresa:: son muy gestuales / son muy de de lo corporal \ / y por último [vuelve a leer] pues se</p> <p>305) para potenciar diálogos / un poco mas estructurar \ en el</p>

			<p>componente paralingüístico y de</p> <p>306) escucha [vuelve a leer] En algunos momentos de la experiencia / varios niños mostraron un</p> <p>307) fuerte interés / por utilizar las cajas del aula como carros / asumiendo acciones dentro del</p> <p>308) juego simbólico / expresando así los saberes que han construido / por lo que la maestra</p> <p>309) acompaña esto con sonidos alusivos a la bocina del carro o sonido de éste al andar / buscando</p> <p>310) ampliar este referente junto con los niños / apropiando a su vez / acciones que denotaban una</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Andamiajes	<p>Préstamo de la palabra de la profesora (1)</p> <p>Expansión semántica (3)</p> <p>Reformular (3)</p> <p>Conversación (4)</p> <p>Uso de la pregunta de parte de la profesora (5)</p> <p>(Abierta , Cerrada)</p> <p>Juego (libre / simbólico) (6)</p>	<p>¿Para qué lo hace?</p> <p>Reconstrucción de la historia / retomando las ideas sueltas de los niños</p> <p>En el segundo ciclo, la categoría juego es muy importante para M3. La profesora destaca su función como puente entre el campo pedagógico y discursivo que posibilita el encuentro dialógico basado en un intercambio comunicativo equitativo y respetuoso. Pasa entonces de subcategoría del andamiaje, también se convierte en categoría transversal del proceso.</p> <p>Además, en el segundo ciclo M3 realiza los andamiajes en el marco de una secuencia didáctica centrada en el juego libre y algunos juegos propuestos.</p> <p>M3 reconoce en el desarrollo de su segunda secuencia didáctica, que hace uso del préstamo de su palabra, de la pregunta (abierta) y de las expansiones semánticas.</p> <p>La configuración de la intersubjetividad en la construcción de límites. Este último es un aspecto emergente en las reflexiones de este segundo ciclo.</p> <p>Además se usa la pregunta para promover el diálogo.</p> <p>Por otra parte, se promueve el razonamiento lógico en la estructuración de secuencias y con la cual</p>	<p>319) diálogos no entraron muchas veces a proponer / sino a a ampliar a acompañar un diálogo de los</p> <p>320) niños / o una acción que que hacían los niños // entonces en esa medida / mis diálogos y mis</p> <p>321) intervenciones estaban sujetas a lo que iba apareciendo de manera espontanea en / a lo largo de</p> <p>322) de los juegos que ellos realizaban // pues desde allí como que cambia todo de sentido porque no es</p> <p>323) mediar esas / esas situaciones de conflicto que se daban \ <...> [vuelve a leer] [ehh] Busca</p> <p>324) expandir la respuesta de los niños a través de preguntas abiertas / por medio de las cuales se</p> <p>325) enriquezca el dialogo y permitan evidenciar las construcciones de los niños \ [amplia oralmente el</p> <p>326) análisis escrito que ha leído diciendo] Esto también</p>

		<p>M3 hace aproximaciones significativas a la estructura narrativa según complementa M1</p>	<p>fue como muy latente en cuanto a que</p> <p>327) la mayoría del tiempo me estuve comunicando fue / a través de la pregunta / como queriendo ampliar</p> <p>328) más / [ehh] / o que los niños decían :: // del referente al cual estaban haciendo como alusión::/ de</p> <p>329) poder sacar [sonríe] como más información de los mismos para / enriquecer pues esas</p> <p>330) construcciones orales <...> [vuelve a leer] [ehh] aportar a la construcción de las::los formatos</p> <p>331) verbales a través de los cuales se piden los objetos / se le expresa al otro su inconformidad \ / entre</p> <p>332) otros <...> [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces siento que yo</p> <p>333) también estuve ahí jalonando esos / ¡si! / no se si se llaman así como / formatos // en los cuales al</p> <p>334) otro bueno / bueno / dile por favor:: que le vas a manifestar que estas molesto / dile que no te</p> <p>335) lastime :: / como mediando en esas maneras y y fui [sonríe] como la mediadora nuevamente ahí en</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>336) ese tipo de acciones \ [vuelve a leer] Y la ultima / entabla juegos a través de la palabra en donde el</p> <p>337) cu cu permite / pues descubrir esas otras maneras de comunicarse \ [amplia oralmente el</p> <p>338) análisis escrito que ha leído diciendo] entonces el juego del cu cu también estuvo como muy</p> <p>339) presenta allí \ / que se daba / sobre todo más de manera oral / porque pues si bien yo los</p> <p>340) M2 – [nuevamente lee su análisis escrito] bueno / entonces en torno a la oralidad / la maestra</p> <p>341) utiliza permanentemente el préstamo de voz para rescatar intervenciones de los niños y</p> <p>342) ampliarlos / por lo que asume la pregunta como la ¡ruta!</p> <p>343) M3 ==.....== [sonríe]</p> <p>344) M2 -- estrategia discursiva que le permite crear diálogos con los niños en torno a</p> <p>345) la exploración que hacen con el material / así la maestra propone preguntas como ¿Dónde</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>346) estás? / ¿Qué estás haciendo? / ¿Qué es eso? / las cuales por lo general los niños responden de</p> <p>347) forma contundente / pero en el caso de las preguntas en referencia a dar solución a alguna</p> <p>348) situación / fue evidente como los niños tienden a repetir las palabras de la maestra /</p> <p>349) movilizándolos a apropiar posibles respuestas en relaciones a sus búsquedas a nivel oral \ /</p> <p>350) entonces cito esto <...> la maestra ¿se dañó la caja / ¿qué hacemos? / Gabriel dice ¿qué</p> <p>351) hacemos? / la maestra dice ¿qué hacemos con la caja rota? / ¿será qué podemos jugar con la</p> <p>352) caja? / Joaquín dice no, ya no podemos jugar con la caja / [amplia oralmente el análisis escrito</p> <p>353) que ha leído diciendo] entonces vi como:: / digamos que en mi grupo también se da mucho eso /</p> <p>354) cuando los niños / digamos que se les propone una pregunta en donde los moviliza a otras</p> <p>355) respuestas / de pronto de mas <...> de argumentación / mas de un nivel de</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>argumentación / de</p> <p>356) una explicación / ellos tienden a interiorizar como:: / esa construcción a partir de lo que la maestra</p> <p>357) dice \</p> <p>358) M3 ==.....== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]</p> <p>359) M2 ==....== tienden a repetir\ [vuelve a leer el análisis escrito] Otro ejemplo fue / Gabriel / profe</p> <p>360) hicieron un trancón / la maestra dice ¿hicieron un trancón? / ¿Y ahora como hacemos para</p> <p>361) llegar? / Gabriel dice ¡yo no me voy a meter en el bus! / hay mucho trancón profe Olga \</p> <p>362) M3 – [rie]</p> <p>363) M2 -- Fue posible además evidenciar cómo la maestra busca potenciar procesos de diálogo con</p> <p>364) los niños / proponiendo preguntas que los lleve progresivamente a organizar sus acciones e</p> <p>365) intervenciones \ / cite este ejemplo\ / la maestra ¿dónde está Gabriel? / Gabriel dice ¡se</p> <p>366) escondió! / la maestra dice ¿dónde está escondido? / Gabriel dice ¡en la tela! / la maestra dice</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>367) ¿en la tela? ¿en qué tela? / Gabriel dice en ¡ésta! / señalándola / la maestra lo descubre y dice</p> <p>368) ¡aquí esta!</p> <p>369) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]</p> <p>370) M2==...== [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] vi como progresivamente</p> <p>371) fuiste llevando a la respuesta a Gabriel y:: invitándolo como a hacer otras construcciones desde</p> <p>372) la pregunta / pero vi como también fue formato de un dialogo no!</p> <p>373) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]</p> <p>374) M2 ==...== y ¿dónde esta Gabriel? / y ¿Dónde esta la tela? / y cual tela?</p> <p>375) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]</p> <p>376) M2 ==...== me pareció muy bella esa construcción que lograste hacer con él\ Otro ejemplo fue</p> <p>377) Amelia dice <...> en bus / la maestra dice ¿te vas en el bus? / Amelia dice ¡si! / Gabriel dice / yo</p> <p>378) también me voy en el bus / la maestra dice y ¿para</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>dónde vas? / Gabriel dice ¡para el bus! / la</p> <p>379) maestra dice ¿y para dónde va el bus? / Gabriel dice ¡para la ciudad! / la maestra dice y el bus de</p> <p>380) Amelia ¿para dónde va? / Amelia dice ¡para la universidad! / la maestra dice ¿y Joaquín? /</p> <p>381) Joaquín dice en el SITP / la maestra dice ¿en el SITP? / ¿Y para dónde va el SITP? / Joaquín</p> <p>382) dice ¡para la ciudad!, para Santa Marta \</p> <p>383) M3 – [rie]</p> <p>384) M2 – también vi como una construcción muy dada desde la pregunta / como fuiste complejizando</p> <p>385) poco a poco el diálogo con ellos \</p> <p>386) M – y haciendo una estructura narrativa coherente</p> <p>387) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]</p> <p>388) M1 ==...== de lugar / de tiempo / de espacio / el préstamo de voz esta allí muy potente / porque</p> <p>389) ellos no hacen toda esa elaboración aún / pues tu vas agregando los elementos para que ellos</p> <p>390) vayan armando el rompecabezas de lo narrativo / y</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>que vayan tomando coherencia\ 391) M2 – en relación con el préstamo de voz [vuelve a retomar el análisis escrito y lo lee] la maestra 392) hace uso durante toda la experiencia el préstamo de voz con el grupo en la oportunidad de 393) <u>acompañar los procesos de construcción de límites de los niños / [amplia oralmente el análisis</u> 394) <u>escrito que ha leído diciendo] es que también note que aparte de / digamos que:: de los</u> 395) <u>ejemplos que cite I que tienen mucho que ver porque la oralidad / tu la utilizas mucho desde la</u> 396) <u>estrategia del préstamo de voz\ / y los niños desde allí empiezan a responder \ / entonces en el</u> 397) <u>préstamo / aquí entras un poco un poco a a emplear desde la construcción de límites que</u> 398) <u>potencias en el grupo / entonces en situaciones de conflicto / tu estas todo el tiempo mediando y</u> 399) <u>desde la pregunta también / llevándolos como a ese reconocimiento del otro [vuelve a leer]</u> 400) entonces dice /</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>prestando su voz para hacer conciencia de la importancia del cuidado por el otro</p> <p>401) / y de asumir la palabra como una vía que permite a los niños establecer límites con los demás y</p> <p>402) consigo mismo / entonces cite // varios ejemplos / uno es / la maestra / Amelia dice dile ¡no! / la</p> <p>403) lastimas / escucha / escucha lo que te está diciendo Amelia / no más / refiriéndose a Thomas /</p> <p>404) Amelia dice aya yai / la maestra dice / Tomas va escuchar lo que dice Amelia / ven que Amelia te</p> <p>405) quiere decir una cosa Thomas / Amelia, habla con Thomas... / No me pellizques Thomas porque</p> <p>406) no es la manera / [la maestra comenta ampliando oralmente] todo el tiempo como con la acción</p> <p>407) acompañada de la palabra / [retoma la lectura del análisis] y Amelia te está diciendo que la estas</p> <p>408) lastimando / ¡eso no se hace! / el ejemplo dos / maestra / qué pasó Juaco / Joaquín dice me está</p> <p>409) pegando / señalando a un amigo / la maestra dice ¿y tú que le vas a decir? / Joaquín</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>dice:: no</p> <p>410) amigo, no no no no no, ya me voy \</p> <p>411) M2 ==...== ya con eso le basta / y sigue con su su exploración en el espacio // además la</p> <p>412) maestra hace uso del préstamo de voz en torno a los saberes que los niños hacen evidentes en</p> <p>413) los juegos que crean / en la intencionalidad que dan a los objetos / y en sus acciones en el</p> <p>414) espacio y en relación a los demás [amplía oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo]</p> <p>415) digamos que eso es / lo:: explicito así en torno a lo que ya había expuesto de la pregunta y::</p> <p>416) bueno / como hace referencia al bus / al circo:: / como esos saberes se vieron digamos que</p> <p>417) reflejados en la experiencia / y tu aprovechaste todo / digamos que el reconocimiento de ellos</p> <p>418) para potenciar diálogos / un poco mas estructurar \ en el componente paralingüístico y de</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>419) ampliar este referente junto con los niños / apropiando a su vez / acciones que denotaban una</p> <p>420) intencionalidad clara en relación al juego con los carros / [amplia oralmente el análisis escrito que</p> <p>421) ha leído diciendo] bueno en relación a las estrategias / el préstamo de voz y preguntas abiertas /</p> <p>422) como parte de las estrategias discursivas / y las pedagógicas\ lo asumí como la disposición de</p> <p>423) juego de exploración\</p> <p>424) cual / [ehh] encontré:: lo de la regulación/ / ¡cierto! / como se acompaña:: / al niño se / digamos</p> <p>425) se en la forma de ayuda del modelo / porque de alguna forma / de alguna manera / tu estas</p> <p>426) haciendo ese apoyo / cuando:: llevas a // decir gracias / o por favor:: / si / como esas formas de</p> <p>427) interacción que contribuyen como a la convivencia / y a tener en cuenta al otro / entonces ahí me</p> <p>428) parece que ahí se ve un trabajo importante / y estoy de</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>cuerto en que:: // se visibiliza como un</p> <p>429) proceso que ya hay con ellos\</p> <p>440) en quince diferentes tipos / porque ella los enuncia ahí / pero que solo retomamos para este</p> <p>441) <u>ejercicio dos, el apoyo como eh presentación de modelos y el apoyo como explicación \ / como</u></p> <p>442) <u>que son muy notorios en este tipo de experiencias alrededor del juego / constituyéndose estos</u></p> <p>443) <u>diferentes apoyos en sistemas de vital importancia en el desarrollo del lenguaje, es decir, en una</u></p> <p>444) <u>forma de ayuda para potenciar las construcciones que a nivel oral vienen realizando los niños.</u></p> <p>449) la maestra/ identificando para ello distintos apoyos, los cuales buscan ampliar y enriquecer las</p> <p>450) construcciones que a nivel oral vienen haciendo los niños de 2 años // de edad/ mostrando a</p> <p>451) <u>continuación</u> los</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>diferentes diálogos que se dan en las situaciones de juego / entonces ahí</p> <p>452) <u>describo</u> unas situaciones / A partir de la conversación anteriormente descrita se puede</p> <p>453) <u>evidenciar</u> que <u>el maestro realiza una expansión semántica como forma de apoyo para el</u></p> <p>454) <u>desarrollo del lenguaje oral / en el que / a través de la situación comunicativa entablada con el</u></p> <p>455) <u>niño / busca pedirle mayor información alrededor de lo que él a enunciado inicialmente / en donde</u></p> <p>456) <u>se hacen preguntas que interrogan sus intervenciones orales / contribuyendo a reelaborar el</u></p> <p>457) <u>pensamiento y con ella sus próximas respuestas / así mimo / se busca pedirle mayor información</u></p> <p>458) <u>alrededor de lo que el niño ha manifestado con relación a una situación en particular / ampliando</u></p> <p>459) <u>así la referencia alrededor de un lugar o un objeto / como se puede evidenciar en el siguiente</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>466) la pregunta permite situar lo que se va aprendiendo del mundo natural y cultural / posicionando al</p> <p>467) niño en un momento y lugar determinado / lo cual enriquece a nivel cognitivo la anticipación / los</p> <p>468) saberes previos y la reelaboración de sus enunciados verbales / de esta manera la pregunta</p> <p>469) busca complejizar las respuestas que los niños y las niñas dan a éstas / ampliando y</p> <p>470) reformulando lo que se dice en un principio / donde se quiere enriquecer sus experiencias orales</p> <p>471) enmarcadas en situaciones diversa y múltiples / A partir del análisis realizado anteriormente / han</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Intersubjetividad	Principio de alteridad / mutualidad Conversación	<p>Reconocimiento de los otros Convivencia, escucha.</p> <p>Emerge la categoría de intersubjetividad con un nexo importante con la escucha y el diálogo en la resolución de conflictos que se presentan con frecuencia entre los niños. Allí la conversación se convierte en la posibilidad de reconocerse, reconocer al otro en acciones tan puntuales como la toma de turnos, la pertinencia cuando se participa.</p> <p>M3 hace explícitamente observaciones sobre su papel en el manejo de eventos comunicativos que implican abordar directa o indirectamente la configuración de intersubjetividad en el marco del juego.</p> <p>M3 enuncia que hay un cambio en el rol del maestro para mediar</p>	<p>133) colación / [ehh] se:: nota los procesos de alteridad que ya manejan / el reconocimiento [ehh] con</p> <p>134) relación al lugar que ocupan para desde allí entablar relaciones / entonces p como ya se</p> <p>135) reconocen / como ya se dan un lugar / como ya se interpelan / y hacen esa mediación de / del</p> <p>136) uno al otro...-</p> <p>152) sorpresa:: son muy gestuales / son muy de de lo corporal \ / y por último [vuelve a leer] pues se</p> <p>153) ve el juego como una posibilidad para que los niños desde la espontaneidad y de las situaciones</p> <p>154) que van surgiendo entablen diálogos y procesos comunicativos [amplia oralmente el análisis</p> <p>155) escrito que ha leído diciendo] como el juego en definitiva pues siento que es un elemento</p>

			<p>156) importante:: también en lo que hacemos día a día como maestras / / y:: de reconocer este</p> <p>157) espacio como un potenciador de los aspectos orales / / que nos permiten interactuar de otra</p> <p>158) manera / pero también darle un lugar y un significado a lo que se hace y como se interviene a</p> <p>159) nivel oral // con ellos /</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Perspectivas pedagógicas	<p>Perspectiva enseñanza/ aprendizaje subyace en la s.d.</p> <p>Rol del niño</p> <p>Rol del profesor</p> <p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Principios didácticos</p> <p>Rol activo del niño dentro de su proceso de aprendizaje</p> <p>Parte saber y experiencia previa de los niños</p> <p>Tener en cuenta las características individuales en la configuración de los colectivo</p> <p>Las reflexiones del segundo ciclo por parte de M3, presentan un balance en relación al rol del maestro en el marco de este tipo de propuestas de juego en las que éste ya no es quien dice que se hace, pero si contribuye a estructurar ambientes y situaciones comunicativas de referencia sobre qué decir, como decirlo, como usar la oralidad para resolver situaciones que promueven la participación activa de los niños en la estructuración de su oralidad y de sus experiencias de aprendizaje en general. La profesora entonces ya no es quien lidera la interacción proponiendo lo que se hace, sino que se integra a la interacción que proponen los niños a partir de sus juegos.</p> <p>El centro esta ahora en preparar los ambientes como ese otro maestro de la experiencias educativa, escuchar, leer las situaciones para enriquecer con los andamiajes sobre lo que ellos ya vienen interactuando, para mediar en situaciones de conflicto aportando a la configuración de intersubjetividad.</p>	<p>23) por las características de la propuesta que se llevo a cabo / la maestra es quien acompaña los diálogos</p> <p>24) de los niños / quien interviene según lo que se empieza a gestar en las interacciones de cada uno</p> <p>25) de ellos / de allí que todo lo que surge esta supeditado a todo lo que va:: apareciendo // [amplia</p> <p>26) oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] entonces si siento que / el no tener una temática</p> <p>27) especifica [ohhh] digamos que un foco particular para la experiencia / pues la maestra esta abierta a</p> <p>28) lo que va sucediendo a lo largo de de la experiencia de juego \ / entonces [ehh] siento que mis</p> <p>32) de los juegos que ellos realizaban // pues desde allí como que cambia todo de sentido porque no es</p> <p>33) la maestra quien empieza explicando, quien empieza abriendo la temática de lo que</p>

		<p>M2 por su parte resalta la coherencia entre lo que M3 planea y lo que logra desarrollar para esta segunda secuencia didáctica centrada en el juego y como éste logra promover “muchas construcciones orales” los niños pudieron tener la libertad como de explorar en relación con el material y ratifica lo que expresa M3 sobre la importancia del cambio en el rol del maestro y por lo tanto de los niños, de lo que es clave favorecer en este tipo de propuestas.</p> <p>A nivel oral promueve diálogos y andamiajes que los movilicen oralmente a usar el lenguaje más allá de repetir lo que dice la maestra dentro del contexto de juego y desde su rol de mediador .</p>	<p>va a suceder /</p> <p>34) sino por el contrario tiene que / leer tan bien las situaciones y / y saber intervenir de / de la mejor manera para / como que</p> <p>35) enriquecer lo que ellos vienen [mmm] / desarrollando / <...> otro de los</p> <p>36) puntos dice / [vuelve a leer] en ocasiones hace intervenciones para regular las situaciones de</p> <p>37) conflicto que se presentan entre los niños\ / [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído diciendo] y siento que muchas veces / porque en el primer video del jue que hice previamente a éste</p> <p>39) / mis mayores intervenciones fueron en los conflictos / entonces como que ahí [sonríe] cambia</p> <p>40) también el rol / no es para dar a conocer de pronto algo / sino más de mediadora en el sentido de</p> <p>41) poder estar interviniendo en aquellos / momentos como tensos que que se dan entre los niños //</p> <p>42) Siento que ese fue uno de los roles que más ocupe a lo largo de la experiencia / como el poder</p> <p>43) mediar esas / esas situaciones de conflicto que se daban \ <...> [vuelve a leer] [ehh]</p> <p>Busca</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>188) M2 – [ehh] bueno entonces voy a empezar con mi análisis / primero al relacionar los propósitos /</p> <p>189) pues yo expuse que efectivamente como que corresponde a todo el propósito que tenías</p> <p>190) alrededor del juego de exploración y demás / y en donde los niños pudieran tener la libertad</p> <p>191) como de explorar en relación con el material / en diferentes construcciones orales / en relación a</p> <p>192) los espacios que posibilita la intervención de los niños / la interacción maestra – niños / [lee el</p> <p>193) análisis que trae por escrito] El espacio en su totalidad promovió la participación activa de los</p> <p>194) niños en las exploraciones del material dispuesto / dándoles libertad de intervenir en torno a</p> <p>195) juegos de escondite y juego simbólico / posibilitando espacios en donde la interacción entre</p> <p>196) maestra y niños permitió evidenciar saberes y ampliarlos a través de diálogos alrededor de la</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>197) experiencia / No fueron evidentes los dispositivos de control en esta experiencia / pues el</p> <p>198) propósito de la intervención permitió que los niños exploraran con libertad en el espacio /</p> <p>199) asumiendo diferentes acciones con el material sin ningún límite acordado 7 por lo que la maestra</p> <p>200) acompañó las búsquedas de los niños con tranquilidad / buscando rescatar las intervenciones</p> <p>201) que el grupo realizó / durante la experiencia [amplia oralmente el análisis escrito que ha leído</p> <p>202) diciendo] digamos que ahí no fue:: como evidente algún dispositivo que:: Mayrita:: digamos</p> <p>203) asumiera dentro de la experiencia / porque el mismo espacio era muy diciente para que ellos</p> <p>204) precisamente cumplieran como ese propósito de la planeación no!</p> <p>205) M3 ==.....==[mm:: la maestra asiente lo que se va diciendo]</p> <p>206) M2 --que era que buscaran con libertad esas acciones que promovieron muchas construcciones a</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>207) nivel oral [renueva la lectura del análisis escrito] en la comunicación durante la experiencia fue</p> <p>492) <u>social</u> / Como última categoría se reconoce la importancia que tiene el maestro / tanto en el diseño</p> <p>493) <u>de entornos como en los andamiajes para enriquecer y potenciar la oralidad de los niños</u></p> <p>494) <u>y la niñas / en esta medida se resalta que en primera instancia / el maestro es quien piensa /</u></p> <p>495) <u>dispone y sitúa de manera minuciosa / intencionada y pertinente los diferentes objetos y</u></p> <p>496) <u>materiales que darán forma al ambiente / abriendo la posibilidad a una transformación que</u></p> <p>497) <u>envuelve a los niños en una gama de posibilidades / interacciones y aventuras por descubrir / Así /</u></p> <p>498) <u>tanto el maestro como el ambiente se convierten en un dúo fundamental e insoluble para la</u></p> <p>499) <u>experiencia pedagógica que se llevo a cabo / y en segunda instancia / denotar el rol que cumple</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>500) <u>el maestro como marco de referencia oral para los niños y las niñas / quien debe tener claridades</u></p> <p>501) <u>a la hora de hacer uso de su oralidad / para desde allí jalonar los desarrollos en este campo de la</u></p> <p>502) <u>primera infancia / de ahí / que el préstamo de la palabra sea una forma de ayuda / que posibilite la</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Aprendizajes	Usos orales de los niños	<p>Los niños hacen uso de la repetición literal, la pregunta, la onomatopeya, las recapitulaciones y una aproximación a la narrativa</p> <p>Según las reflexiones de M3, los usos orales debe reubicarse porque a pesar de hacer parte de la categoría de oralidad, es fundamentalmente un aprendizaje en el segundo ciclo, así que se resignifica su codificación y pasa a ser subcategoría de la categoría aprendizajes.</p> <p>Los aprendizajes que explícitamente enuncia M3 en sus reflexiones durante este segundo ciclo se recogen en cinco puntos: Aprendizajes en términos de reconocer la relación entre el juego y el diálogo al considerar al juego como un espacio dialógico y lo que ello implica para lograr el propósito de promover el uso de la oralidad por parte de los niños de su grupo de Caminadores.</p> <p>Para M3 también es importante el lugar que ocupa el profesor en esa intención de promover el uso de la oralidad en niños de primera infancia, pues considera que el profesor es un referente importante en el desarrollo oral de los niños así como las implicaciones de promover secuencias didácticas que intencionalmente tengan claro este propósito. De esta manera, sus reflexiones están centradas en reconocer el sentido del préstamo de la palabra del maestro. La importancia de impactar la familia en la búsqueda por este propósito de apoyar a los niños en el uso de la oralidad.</p> <p>Aprendizajes en relación con su quehacer docente, con su desarrollo profesional y</p>	<p>12) <u>creo que es una experiencia que le permite a uno / pues mirar otras maneras tanto de la apuesta del</u></p> <p>13) <u>maestro / de la apuesta del escenario y pues de la / relación que se empieza a tejer con los niños</u></p> <p>19) una situación específica:: en la cual / [ahh] es como a lo último del video que me llamó mucho la</p> <p>20) atención y fue:: el juego que empiezan a hacer los niños con las cajas simulando los carros \ / siento</p> <p>21) que ahí puede / ilar como un poco más esa experiencia y darle un giro distinto / como ampliando a</p> <p>22) nivel oral lo que venían haciendo // entonces el análisis corresponde a [ehhh] // <...> [vuelve a leer]</p> <p>59) <u>presenta allí \ / que se daba / sobre todo más de manera oral / porque pues si bien yo los</u></p> <p>60) <u>acompañaba / mi acción corporal siento que [sonríe] no fue tan dicente / fue mas como con la</u></p> <p>61) <u>palabra \ / en el caso de Amelia y de de Gabriel que yo les cantaba y / los descubría [ríe] pero [ríe]</u></p> <p>62) <u>pero hasta ahí no fue como tan de ponerle / de quitarle / fue más acompañado alrededor de la</u></p> <p>63) <u>palabra \ [Enseguida / la M3 pasa</u></p>

		<p>personal en términos de transformación y crecimiento.</p>	<p>a compartir al equipo su segunda matriz de análisis referida al diálogo</p> <p>326) M1 ==...== sí se ve como invasivo / porque cada uno estaba como:: / en su proceso:: / pero fuiste</p> <p>327) / estabas como / también tu postura en el espacio no! / yo te veía ahí sentadita tratando de</p> <p>328) observar y acompañarlos /</p> <p>329) M3 ==...== [mm::]</p> <p>330) M1 ==...== ¡cierto! / pero con la pregunta tratando // como // de mirar como:: hacías el préstamo</p> <p>331) de voz y jalonabas lo que se fuera dando</p> <p>332) M3 ==...== [mm::]</p> <p>333) M1 ==...== que era un poco lo que hablábamos hace un rato / [ehh] el juego si posibilita:: en esa</p> <p>334) medida que uno no es que lleve las preguntas:: ya super estructuradas / sino que ahí tengas las</p> <p>335) claridades suficientes para // plantearlas \ / y la mayoría de las preguntas yo anotaba cada una</p> <p>336) de las que hacías eran de orden abierto / y llevaban a otro elemento \ / para mi las mejores</p> <p>337) fueron las de los manejos de las situaciones de</p>
--	--	--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>conflictuación / ahí frente al otro /</p> <p>339) M1 ==...== ¡cierto! / cuando:: [ehh] sí / enuncias [ehh] y tu ¿qué harías? / y ¿tu qué tienes que</p> <p>340) decirles? ¡si! / como:: esa parte / y a nivel cognitivo / cuando esta / y tu ¿qué hace ahí? / ¿por</p> <p>341) qué estas ahí? / y entonces ellos empezaban / aunque sea / trate de mirar la parte:: del</p> <p>342) movimiento / porque como dicen sino una palabra porque lo demás todo lo acompañan en la</p> <p>343) construcción de significación con el gesto [mmm]</p> <p>344) M3 ==...== [mm::]</p> <p>345) M1 -- entonces si se ve también en ellos niveles distintos / no!</p> <p>346) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se dice]</p> <p>347) M1 -- Unos que estructuran con la palabra y logran comunicar todo / pero por ejemplo Otari[mmm]</p> <p>348) todavía el gesto para él es muy importante</p> <p>349) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se dice]</p> <p>350) M1 -- y la onomatopeya / o sea / está en un nivel de representación todavía que no / que no son</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>351) iguales que los de Juaco /</p> <p>352) M3 ==...== [mm6 :: la maestra asiente lo que se dice]</p> <p>353) M1 -- Juaco tiene otros procesos distintos / pero como en esa interacción / bueno / ahí unos se</p> <p>354) jalonan con los otros / y tu / no se si lo tienes tan consciente\ / pero estas como pendiente como</p> <p>355) de eso [ehh] / y lo de la regulación si fue algo muy clave tanto entre ellos::</p> <p>356) M3 ==...== [mm::]</p> <p>357) M1 -- que estaban ahí mediando en la interacción / pero también en relación contigo</p> <p>358) M3 ==...== [mm::]</p> <p>359) M1 -- cuando eres capaz de expresar / eso a mi me duele / y no me pellizques /</p> <p>360) M3 ==...== [¡si! sonrie]</p> <p>361) M1 -- pero entonces // hubo algo que:: / si me genero así conflictuación de lo poco que vi / y es</p> <p>362) que la cámara muchas veces no registraba</p> <p>363) M3 ==...== no p (inaudible)</p> <p>364) M1 sino la voz / entonces yo no alcanzaba a leer el gesto que era lo que nos complementa o sea</p> <p>365) metodológicamente con estos grupos / sí tenemos que tener un registro completo en</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>video del</p> <p>366) gesto porque no es suficiente la voz /</p> <p>367) M3 == ... == la voz / ¡si!</p> <p>379) M1 -- Ahí también tu tu necesidad de irlo acompañando y de ir como // haciendo otra regulación e</p> <p>380) inmersión (inaudible) porque todavía esta en esa construcción bueno pero entonces habla de tu</p> <p>381) acompañamiento individual y como tu préstamo de voz también se:: / casi se estructura a partir</p> <p>382) de lo que es cada uno y lo particularizas</p> <p>383) M3 ==...== [mm:: la maestra asiente lo que se dice]</p> <p>384) M1 -- y esa seria una ventaja de este tipo de estrategia / porque en la otra / uno // como tu decías</p> <p>385) [ehh] tendería a presentarlo de manera general / pero no habría la posibilidad // de reconocer</p> <p>386) esas individualidades porque todo se asumirá al propósito global de la actividad /</p> <p>387) M3 ==...== [mm::]</p> <p>388) <u>M1 -- mientras que acá si podías acompañarlos a cada uno en su desarrollo / o sea lo ideal seria</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>389) <u>como una combinación y pero tener más conciencia de todas esas intenciones del juego lo</u></p> <p>390) <u>potenciaría así abordadas / con respecto a los niños que es nuestra otra pregunta de la</u></p> <p>391) <u>investigación / para qué usan el lenguaje / para representar el mundo lo hacen</u></p> <p>392) <u>onomatopeyicamente y a través de la palabra y recrean todo el contexto sociocultural del que</u></p> <p>393) <u>hacen parte / y tienen que ver con ese elemento / para solicitar ayuda y poner el límite al otro /</u></p> <p>394) <u>algunos lo hacen con palabras / no todos / pero es ya un gran avance / otros todavía lloran y lo</u></p> <p>395) <u>hacen con el gesto / ¡No?</u></p> <p>410) M1 -- pero como:: estas en esa:: / lo que hablamos ahora / en esa reconstrucción que tu vas</p> <p>411) dando los elementos que les falta / tiene que ver mas con:: esa:: / bueno ahí se cruza con la</p> <p>412) conversación no? / como la narrativa mas / más que ese proceso dialógico / porque en ese</p> <p>413) proceso dialógico ellos también tendrían que decirte! / ellos también te preguntarían! /</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>ahí esa</p> <p>414) parte todavía esta en construcción / aquí esta más <...></p> <p>415) M2 – mas de tipo / de ese tipo de:: reciprocidad::?</p> <p>416) M1 -- ¡Sí! que uno si la vive mas:: con los más grandecitos / en cambio acá pues es más de tratar</p> <p>417) de ayudarles a reconstruir / a que comprendan / por qué ocurrió ese suceso / de devolverse \ a</p> <p>418) hacer todo el proceso de razonamiento lógico / de ¡mira lo que hiciste! / ahora ¿qué pasó? / ¿qué</p> <p>419) tendrías que hacer? / ¿por qué ? / y eso lo haces muy bien ahí en la experiencia \ /</p> <p>433) <u>oralidad y su función en los procesos de diálogo que se entablan con otro / porque Bruner dice</u></p> <p>434) <u>que el juego tiene ese carácter de protoconversación / se establece así la importancia que tiene</u></p> <p>435) <u>el apoyo del adulto-maestro en el desarrollo de la oralidad / apoyo que es abordado por Bojacá /</u></p> <p>472) emergido dos nuevas categorías que permiten ampliar</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>los desarrollos aquí emprendidos con</p> <p>473) relación al juego y el préstamo de la palabra / las cuales están referidas a reconocer el juego como</p> <p>474) un espacio dialógico / lo puse así [sonríe] es ver en el juego un escenario altamente socializador /</p> <p>475) en donde se gestan relaciones y se entretajan vínculos entre los sujetos que convergen en un</p> <p>476) espacio en particular / Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la</p> <p>477) comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a lo niño y las niñas</p> <p>478) reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y</p> <p>479) comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que</p> <p>480) va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación</p> <p>481) meramente de palabra o la realización de acciones vacías / Es ver que a través de los</p> <p>482) intercambios comunicativos que se gestan entre los niños y de estos con la</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>maestra / se da</p> <p>483) sentido a lo que se hace o dice / identificando el juego como un espacio para el encuentro con el</p> <p>484) otro y con el entorno / por medio del cual se reconocen como sujetos y ponen en juego el saber</p> <p>485) propio para construir un saber colectivo y con ello una intersubjetividad / De esta manera se</p> <p>486) puede decir que el juego posibilita y permite un encuentro dialógico basado en un intercambio</p> <p>487) comunicativo equitativo y respetuoso / donde se valora lo que cada uno de los niños dice y hace /</p> <p>488) permitiendo a su vez resaltar los procesos reflexivos y críticos en situaciones como pedir las</p> <p>489) cosas a los compañeros o reconocer la intención comunicativa que tiene el otro / además de</p> <p>490) distinguir los diferentes actores en un encuentro subjetivo que respeta e integra el enunciado del</p> <p>491) otro / reconociendo sus experiencias y su palabra como principal vehículo de empoderamiento</p> <p>492) social / Como última</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>categoria se reconoce la importancia que tiene el maestro / tanto en el diseño</u></p> <p>502) <u>primera infancia / de ahí / que el préstamo de la palabra sea una forma de ayuda / que posibilite la</u></p> <p>503) <u>entrada de los niños al mundo de manera consciente / con sentido y significado / en este sentido</u></p> <p>504) <u>el maestro se posiciona como un referente importante en el desarrollo oral de los niños / donde se</u></p> <p>505) <u>parte del empleo que éste realiza de su propia oralidad / para dar a conocer la intencionalidad / la</u></p> <p>506) <u>estructura y el uso de la palabra en contextos variados y diferentes / que permiten comprender</u></p> <p>507) <u>que en cada momento o situación / se requiere de un tipo de formato lingüístico específico /</u></p> <p>529) <u>propicia situaciones y es referente lingüístico para los niños y las niñas /resaltando que es desde</u></p> <p>530) <u>su acción intencionada y reflexiva que permite enriquecer las experiencias pedagógicas aquí</u> //</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>553) lo que ha sido mi paso por el / puedo decir que a través de las grabaciones / reflexiones y retroalimentaciones</p> <p>554) constantes por parte de todo el equipo / he ido enriqueciendo mi</p> <p>555) quehacer como docente / permitiendo que se transformaran mis construcciones previas</p> <p>556) alrededor de la oralidad / mi mirada sobre la infancia / y sobre todo la intencionalidad con</p> <p>557) la que realizo cada una de mis acciones / siendo de esta manera mucho más consciente</p> <p>558) de lo que hago / y digo con los niños / pero así mismo de poder establecer aquello que</p> <p>559) quiero lograr a nivel oral con el grupo de Caminadores / pero eso no ha sido lo único /</p> <p>560) cabe resaltar que este proceso me ha llevado a pensar en impactar a la familia / como</p> <p>561) núcleo central y vital del desarrollo de los niños y las niñas / de esta manera se ha venido</p> <p>562) haciendo una apuesta por trabajar con los padres / donde se quiere que estos tengan una</p> <p>563) mayor conciencia de este proceso / y del papel tan vital que cumplen en el desarrollo de</p> <p>564) la oralidad / la cual le permita a los niños y las niñas relacionarse con el mundo /</p> <p>565) construyendo la</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>referenciación / y estableciendo una comunicación permanente con él</p> <p>566) mismo / por otro lado / ha hecho que a nivel profesional quiera continuar con mi proceso de formación /</p> <p>567) de formación /</p> <p>571) tan riguroso y enriquecedor como el del mentorazgo / por último y una de las cosas más</p> <p>572) importantes / fue mi crecimiento personal / ya que a través de todo este proceso han</p> <p>573) salido a flote las fortalezas / y cosas por mejorar que tengo / mis angustias y miedos /</p> <p>574) conllevando a verme tal cual como soy / comprendiendo cuál ha sido mi constitución</p> <p>575) como sujeto / para así ser consciente de las prácticas que realizo o replico muchas veces</p> <p>576) / pero que he ido transformándolas de manera constante / así mismo ver en mis</p> <p>577) compañeras / a aquellos pares que me permiten crecer / me dan la posibilidad de</p> <p>578) confrontarme y entablar a través del dialogo / relaciones cercanas que me dan la</p> <p>579) posibilidad de ir / enriqueciendo mi ser y mi quehacer profesional /</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO II / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Competencias personales	Dificultades Cuestionamientos Tensiones Retos Miedos, preocupaciones Necesidades de saber	<p>Inicialmente surge una necesidad en M3 por explorar y conocer otra forma de trabajar la secuencia didáctica centrada totalmente en el juego para lograr el mismo propósito de promover el uso de la oralidad en los niños.</p> <p>Sobre el desarrollo de la segunda secuencia didáctica de M3 no se presentan de forma explícita dificultades como tal, pero si se enuncian algunas tensiones. Una de ellas fue el hecho de volver a verse en video, el verse expuesta, hecho que desde el inicio del proceso genero en ella ansiedad, además porque se dio cambio de año escolar y el grupo era otro cuando nuevamente se retoman estas reflexiones, así las maestras llegan de las vacaciones para abordar otros procesos, de ahí que para M3 fuese una tensión evidente en su reflexión.</p> <p>M3 explicita desde el balance del ciclo una perspectiva comparativa entre las tensiones que genero iniciar este proceso de reconocer sus practicas en la búsqueda por promover el uso de la oralidad por parte de los niños del grupo de caminadores y lo que finalizado el segundo ciclo ha logrado.</p>	<p>9) ha sido o fue un momento en el cual / pensé y quise como direccionar las apuestas que venimos</p> <p>10) haciendo en cuanto al juego porque quería ver cómo ese escenario también / possibilitaba y de que</p> <p>11) manera la oralidad no // y // pues bueno, ahí a lo largo [sonríe] de la experiencia se ve un poco / y sí //</p> <p>14) [Posteriormente / M3 pasa a compartir el análisis que ha realizado por escrito sobre la secuencia didáctica]</p> <p>15) M3 -- fue complejo hacerlo porque sentía ciertas inquietudes en como expresar a nivel textual lo que se realizó // Hice dos matrices / una referida al maestro\ / y la otra referida al dialogo de los niños</p> <p>138) M3 – ¡No! / para ellos es bastante complejo el / el ver al otro como un par / el compartir / e</p> <p>139) entablar un juego</p>

			<p>conjunto / para ellos <...></p> <p>425) M3 – Bueno / [ehhh] / la pregunta que hice en ese momento fue <...> ehh Cómo se</p> <p>426) da el préstamo de la palabra por parte de las maestras:: de la escuela maternal con niños menores</p> <p>427) de dos años en un ambiente de juego / fue como la pregunta eje que tuve ahí – entonces::</p> <p>544) entereza y disposición / pero así mismo con una incertidumbre muy alta / donde rondaba</p> <p>545) permanentemente la angustia de verme expuesta / y el miedo por no saber que</p> <p>546) encontraría en este transitar / en definitiva era una experiencia / que a simple vista develaría mi ser maestro / esa piel con la cual nos vamos revistiendo a través de nuestro</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ciclo III

CICLO III / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	<p>Funciones del lenguaje: comunicativa, estética y cognitiva</p> <p>Géneros discursivos: narración, descripción, explicación, conversación</p>	<p>Se marca lo que las profesoras mencionan en relación con el lenguaje / la oralidad / la escucha.</p> <p>M3 hace explícitos los cambios que a lo largo del proceso presenta la perspectiva de oralidad y en relación con la de infancia, las implicaciones para el rol del maestro, sus andamiajes que se complementan con los aportes de M2 y M1 y las exigencias que dichas implicaciones plantean a la configuración didáctica de la tercera secuencia didáctica, que parte de reconocer los usos orales emergentes de parte de los niños.</p> <p>De esta forma, con respecto al lenguaje, M3 aborda la categoría a través de las funciones del lenguaje referidas al componente cognitivo y al comunicativo.</p> <p>Por otra parte, emerge un aspecto que antes no había mencionado M3 en sus reflexiones y es como las miradas de los niños son otro tipo de lenguaje a través del cual se comunican con el adulto.</p> <p>En relación con la escucha M3 en la tercera secuencia didáctica aborda la reflexión en el marco de la lectura de un</p>	<p>4. El segundo momento / escuchar la canción alrededor:: // [ehhh] I de los animales / se hará la</p> <p>5. relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha / y por último // en el</p> <p>6. tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de que los niños puedan hacer</p> <p>7. una representación corporal alrededor de los mismos / Sin embargo / se denota que en cada</p> <p>8. momento propuesto falta enriquecerlo más a través de la intervención por parte de la maestra del</p> <p>9. lenguaje oral / en donde sus apoyos fueron contribuyendo en mayor medida a cuestionar /</p> <p>10. problematizar / y con ello contribuir a la construcción significativa alrededor del uso de la palabra /</p> <p>11. donde la maestra es en realidad el referente lingüístico de los niños haciendo un uso amplio e</p> <p>12. intencionado / en cuanto a las preguntas / las preguntas que se desarrollan / varían entre las</p> <p>18. las respuestas de los niños / La</p>

		<p>cuento y establece una relación con la disposición de los niños en el espacio, sentados de forma circular y las implicaciones para la escucha.</p>	<p><u>interacción de la maestra tiene en un primer momento un</u></p> <p>19. <u>lenguaje corporal más tranquilo / donde se vale de sus manos y sus gestos para apoyar lo que</u></p> <p>20. <u>viene diciendo a nivel oral y recreando con ellos la lectura del cuento / tanto los niños están muy</u></p> <p>21. <u>dispuestos y se convocan a la lectura del cuento / donde irán aprendiendo:: / bueno /</u></p> <p>22. <u>reconociendo algunos de los animales / [ehhh] / y pues posicionando su cuerpo en medio la</u></p> <p>23. <u>materialización de aquello que están viendo / rompiendo con el círculo / que en primer momento /</u></p> <p>24. <u>se establece como organización por medio de la cual todos pueden ver / y sobre todo escuchar /</u></p> <p>25. <u>de aquello que se va a abordar en la experiencia / que si bien se / pues / como que se fracturo</u></p> <p>26. <u>dicha estructura / luego posibilito que se diera un espacio de escucha y respeto por la palabra</u></p> <p>27. <u>del otro / entonces / [comenta] ahí la disposición de los niños fue:: intencional / en el sentido:: / de</u></p> <p>28. <u>que todos pudieran / [ehhh] / primero pues observar / y segundo / pues / escucharse unos a otros</u></p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>32. <u>más activa por parte de los niños / los apoyos y estrategias / entonces / se emplean dos</u></p> <p>33. <u>materiales importantes para llevar acabo la experiencia / en primer lugar / se encuentra el cuento /</u></p> <p>34. <u>el cual ha sido modificado para traer a colación algunos animales no tan cercanos para los niños /</u></p> <p>35. <u>sin embargo esto en la puesta en escena no se emplea como un elemento potenciador de la</u></p> <p>36. <u>oralidad / ya que los diálogos que se establecen giran en torno a dar respuestas de carácter</u></p> <p>37. <u>repetitivo / sin embargo el cuento y las imágenes que allí se encuentran / son un elemento</u></p> <p>38. <u>fundamental para los niños y las niñas / ya que es a través de estas hacen una lectura de este</u></p> <p>39. <u>texto / y lo relacionen con su entorno / en segundo lugar / se encuentran los antifaces de animales</u></p> <p>40. <u>con los cuales se busca que les personifiquen / que se personifiquen de alguno de ellos / los</u></p> <p>41. <u>cuales se trabajaron en el cuento y la canción / dando mayor relevancia a la representación</u></p> <p>42. <u>enactiva y a la onomatopeya como formas / [ehhh] / por medio de las cuales se materializa lo</u></p> <p>43. <u>abordado previamente\ / sin embargo</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>tiene sus limitaciones / ya que para los niños de estas</u></p> <p>44. <u>edades les es aun incomodo colocarse algo en el rostro / con lo cual no es tan asertivo:: / pues lo</u></p> <p>45. <u>propuesto\ / les cuesta un poco:: /</u></p> <p>56. <u>establece la representación simbólica de forma permanente\ / en cuanto a las funciones del</u></p> <p>46. <u>lenguaje\ / pues se puede establecer que a lo largo de la experiencia se logran identificar dos</u></p> <p>47. <u>funciones del lenguaje / el primero con relación a lo cognitivo donde los niños y las imágenes del</u></p> <p>48. <u>cuento pueden traer a colación lo que han construido alrededor de los mismos / ya sea a través</u></p> <p>49. <u>de la palabra / la onomatopeya o la representación corporal / Y la segunda está relacionada con lo</u></p> <p>50. <u>comunicativo / que si bien se reconoce que falta mayor jalonamiento por parte de la maestra / le</u></p> <p>51. <u>permite a los niños poner en juego lo que han construido a nivel cognitivo / siendo su oralidad lo</u></p> <p>52. <u>que le permite comunicarse con el adulto\ / [ehhh] / pues la oralidad / entonces se realiza con</u></p> <p>53. <u>variaciones en la voz / con lo cual se quiere hacer énfasis en algo particular /</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>crear sorpresa y con</u></p> <p>54. <u>ello crear expectativa alrededor de lo que va a pasar / al igual que el dar un espacio de silencio en</u></p> <p>55. <u>algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con</u></p> <p>56. <u>ello dar respuesta\ / en cuanto a la corporalidad / se puede observar que se establece una</u></p> <p>57. <u>relación muy cercana con los niños / donde el abrazo y el contacto es algo permanente y</u></p> <p>58. <u>necesario con ellos / de allí que sus miradas se conviertan en otro tipo de lenguaje que puede</u></p> <p>59. <u>entablar otra comunicación con los niños / el tipo de texto / [comenta] / creo que acá también</u></p> <p>74. <u>ponerlo en juego a partir de la representación enactiva / se puede decir que la conversación no</u></p> <p>75. <u>predomina a nivel oral a lo largo de la experiencia / se podría mencionar que está más</u></p> <p>76. <u>relacionado a un dialogo que se da a través de preguntas / ya que de manera paulatina / se van</u></p> <p>77. <u>dando respuestas a cada una de ellas / una interacción que consiste en interrogar y resolver el</u></p> <p>78. <u>interrogante / limitando con ello poner</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>realmente en juego la oralidad / comprender su uso / y con</u></p> <p>79. <u>ello / reconocerse como locutores e interlocutores en el proceso comunicativo\// géneros</u></p> <p>80. <u>discursivos / pues a través e la pregunta se puede reconocer que el lenguaje se usa para narrar /</u></p> <p>81. <u>o describir lo que se observa en las imágenes del cuento / ya que al preguntar por lo que ven /</u></p> <p>84. <u>enmarca alrededor de la expansión semántica / donde se recoge aquello que enuncian los niños para</u></p> <p>85. <u>ampliarlo o ponerlo en un marco organizativo pertinente de enunciación / lo cual le permite ir</u></p> <p>86. <u>enriqueciendo la construcción de su oralidad\ / los materiales / el uso del cuento como elemento</u></p> <p>101. <u>con la intención de ampliar la referencia que tienen los niños en relación a los animales de la</u></p> <p>102. <u>historia / a partir de los tres niveles de representación / y jalonar su oralidad en torno a las</u></p> <p>103. <u>intervenciones / que los niños realizaron durante la experiencia // las preguntas que se presentan</u></p> <p>104. <u>por parte de la maestra / son de tipo abierto / preguntas por el qué /</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>quienes / cómo / que buscan</u></p> <p>109. <u>frente a los demás\ // la interacción de la maestra con los niños / se realiza en gran medida /</u></p> <p>110. <u>desde los gestos / movimientos / y diferentes tonos de voz en el uso / que hace de la palabra\ /</u></p> <p>111. <u>generando con ellos expectativas / encontrada en cada ventana de la historia / y promoviendo la</u></p> <p>112. <u>escucha / de manera que los niños hicieran progresivamente conciencia de la importancia de</u></p> <p>113. <u>este proceso / así / la maestra utiliza tonos de voz más suaves para convocarlos / además de</u></p> <p>114. <u>hacer contacto con ellos / invitándoles a sentarse\ // así / los niños interactúan con la historia /</u></p> <p>115. <u>canción y juego simbólico desde las onomatopeyas / función deíctica y corporalidad / pues se</u></p> <p>116. <u>sienten muy motivados por usar el espacio para representar los animales y bailar al ritmo de la</u></p> <p>117. <u>canción / en el espacio en el cual los niños escucharon la canción / recordando los animales de</u></p> <p>118. <u>la historia / la maestra tiene cierta (inaudible) con los niños interactuando desde la onomatopeya</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>119. <u>de los animales / de manera que lograron ampliar el referente del animal de la granja en la</u></p> <p>120. <u>historia con el sonido de este / [se escuchan voces de niños] / en cuanto a los niños la</u></p> <p>141. <u>saberes que el grupo tenia frente a estos animales\ / además / la forma en que fue abordada la</u></p> <p>142. <u>historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba</u></p> <p>143. <u>a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / para descubrir el</u></p> <p>157. <u>ventana / apoya esta construcción con sonidos del animal / y algunas / acciones características\//</u></p> <p>144. <u>en cuanto a la oralidad / la maestra hace uso de su oralidad en la oportunidad de hacer</u></p> <p>145. <u>conciencia de la importancia de la escucha con los niños\ / asumiendo la palabra verbal como</u></p> <p>146. <u>parte de ella / además de utilizar diferentes tonos de voz para convocar a los niños / retomando la</u></p> <p>174. <u>los niños / en la necesidad de</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u> aclarar este tipo de enunciados\ / agregado a lo anterior / la</u></p> <p>175. <u>oralidad de la maestra fue utilizada en una situación de conflicto donde una niña / muerde a otra /</u></p> <p>176. <u>por lo que la maestra hace uso del préstamo de conciencia para construir el principio de alteridad\</u></p> <p>177. <u>/ en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él // en relación a los usos orales de los niños</u></p> <p>178. <u>/ es posible evidenciar en Daniel / que se ve muy motivado a participar / desde la historia / y lo</u></p> <p>179. <u>que escucha en la canción / haciendo búsquedas de su oralidad / del balbuceo / y señalamiento</u></p> <p>180. <u>constante de referentes que le signifiquen y le permitan expresar / [se escuchan voces de niños]</u></p> <p>181. <u>/ también los niños hacen uso de la onomatopeya en gran medida / en su necesidad por</u></p> <p>182. <u>comunicar y construir el referente / en este caso de los animales de la granja / ellos predominan</u></p> <p>227. <u>en el espacio\ // [se escuchan voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete</u></p> <p>228. <u>redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha /</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>259. <u>M1 pero en este caso / estaban / como:: / anonadados de ver todos esos elementos como que no</u></p> <p>260. <u>Conocían\ / [ehhh] / segundo:: / aportar a la construcción de la escucha como elemento</u></p> <p>261. <u>importante de la oralidad / se aborda con la disposición de los niños en el tapete / las</u></p> <p>262. <u>orientaciones en ubicarse y dejar ver a los compañeros / pero realmente este grupo no evidencia</u></p> <p>263. <u>una necesidad del trabajo sobre el principio de alteridad / a no ser que sea por los</u></p> <p>264. <u>comportamientos / digamos como de conflicto que se presentaron como el mordisco /</u></p> <p>1629. <u>M1 que con el otro\ / bueno\ / el otro propósito era / jalonar la oralidad de los niños y las niñas</u></p> <p>1630. <u>de un año y medio a través del préstamo de conciencia\ /si bien la voz de la maestra es la que</u></p> <p>1631. <u>predomina en la interacción\ / y a través de ella los niños construyeron referentes de la / de</u></p> <p>1632. <u>algunos animales y algunas pautas de interacción para no lastimarse\ / y poder convivir\ / hay un</u></p> <p>1633. <u>niño que oraliza:: / pero / lamentablemente / no se entiende lo</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>que dice / que es:: //</u></p> <p>499. <u>postura baja en el espacio / lo cual permite hacer contacto directo y ser cercana\ / por la misma</u></p> <p>500. <u>organización de los niños en el tapete / por otra parte / a nivel de la relación lenguaje</u></p> <p>501. <u>pensamiento / se hace uso de los tres niveles de representación de manera integrada / articulada</u></p> <p>522. <u>tiempo por la palabra / que:: / es toda la representación en la lectura del cuento\ / cognitivamente</u></p> <p>523. <u>las relación lenguaje pensamiento se logra cuando M3 propicias el uso de la lengua para</u></p> <p>524. <u>promover la imaginación / al ponerte en el lugar del otro / en la reflexión / sobre la situación del</u></p> <p>526.a nivel discursivo se aborda la descripción de los animales y la canción / finalmente en cuento a</p> <p>527.las funciones prevale la estética y la cognitiva promoviendo los juegos con las máscaras y el cuerpo /</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>549. <u>conciencia / también usas la oralidad para regular en esta edad / que es un uso muy acentuado /</u></p> <p>550. <u>y desgasta emocionalmente al maestro / por la necesidad permanente de dar cuenta del límite y</u></p> <p>551. <u>explicarlo todo al niño / ¿no? / eso es [ahhh] / muy:: / muy fuerte / ¡ya! / eso fue como mi aporte</u></p> <p>553. <u>M3 entonces / la reflexión del tercer momento / entonces / bueno / empiezo a leer / [retoma el análisis</u></p> <p>554. <u>escrito que trae para socializar al grupo] El camino emprendido a lo largo del proceso de mentorazgo ha</u></p> <p>555. <u>permitido que se reelaboren las concepciones que se han tenido alrededor del maestro que trabaja con la</u></p> <p>556. <u>infancia temprana / la oralidad / y la primera infancia / campos que al ser reflexionados se empiezan a</u></p> <p>557. <u>asumir desde una perspectiva diferente / redundando ello en la práctica propia / teniendo la oportunidad de</u></p> <p>558. <u>transformarla de manera permanente / constituyéndola como una acción consciente e intencionada / el</u></p> <p>559. <u>mentorazgo en esta medida / se</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>ha establecido como espacio de posibilidad que tienen las maestras para</p> <p>560. <u>entablar una conversación alrededor de su quehacer pedagógico / en relación al campo de la oralidad /</u></p> <p>561. <u>poniendo en juego sus sentires / construcciones a nivel conceptual y práctico / a partir de las cuales / se</u></p> <p>562. <u>constituye su acción pedagógica de manera cotidiana / en este sentido / debemos empezar por resaltar</u></p> <p>563. <u>que la mirada alrededor de la oralidad ha cambiado / ya que se han ampliado aquellos conocimientos</u></p> <p>564. <u>incipientes que se tenían al inicio del proceso / se allí / que ya no se asuma solo como el acto de habla por</u></p> <p>565. <u>si solo / sino por el contrario / se reconoce como un sistema integrado / en el cual convergen canales como</u></p> <p>566. <u>el paralingüístico / el no lingüístico y proxémico / características lingüísticas / que enmarcan la forma de</u></p> <p>567. <u>comunicación de los niños y las niñas menores de dos años / de allí que se haga necesario que el maestro</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>568. <u>tenga claridades a la hora de llevar a cabo su acción pedagógica / ya que es a través de ella que le</u></p> <p>571. <u>retomar aportes como los de Halliday / quien instaura una mirada muy clara alrededor del papel que</u></p> <p>572. <u>cumple el lenguaje como parte fundamental del “hombre social” / la oralidad es / ese primer y gran paso</u></p> <p>573. <u>que dan los niños y la niñas hacia el mundo social / es la base por medio de la cual se construyen</u></p> <p>574. <u>los cimientos que darán paso a construcciones de mayor complejidad como la lectura o la escritura / y que</u></p> <p>575. <u>permitirán la elaboración de procesos de pensamiento que se irán reelaborando en la medida en la que la</u></p> <p>576. <u>palabra sea el detonante / para ampliar las nociones alrededor de todo aquello que les rodea / en</u></p> <p>577. <u>concordancia / con la mirada de oralidad / se ha ampliado la de infancia / donde se reconoce que los niños</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>578. <u>y las niñas menores de dos años / que contrario al imaginario que se ha tenido como incapaces o carentes /</u></p> <p>579. <u>se vienen asumiendo como interlocutores / sujetos capaces de entablar un diálogo con otros a través de los</u></p> <p>580. <u>diferentes canales de comunicación / de dar a conocer lo que piensan / quieren y sienten / concibiéndose</u></p> <p>581. <u>así mismo como portadores de un saber / y protagonistas de su propio desarrollo / niños y niñas que al ser</u></p> <p>582. <u>reconocidos como sujetos cognoscentes / emprenden un proceso comunicativo a través de los usos que</u></p> <p>583. <u>hacen de la oralidad / donde ponen en juego la intencionalidad de lo que buscan dar a conocer al adulto /</u></p> <p>584. <u>de allí que la oralidad / le permita a los niños / reconocerse como sujetos sociales e ir incorporando</u></p> <p>585. <u>aquellas dinámicas de la cultura / que los empieza a acoger / propiciándose un intercambio de significado I</u></p> <p>586. <u>desde donde se posibilita</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>dicha transmisión / convirtiéndose el acto comunicativo / en el puente para</u></p> <p>587. <u>consolidar dichas construcciones / al ser conscientes del papel que tiene la oralidad y la mirada que se h</u></p> <p>588. <u>venido posicionando frente a los niños menores de dos años / el rol que viene a jugar el maestro es de vital</u></p> <p>589. <u>importancia / ya que se requiere de una mirada reflexiva / de una intencionalidad alrededor de su apuesta</u></p> <p>590. <u>pedagógica / y de su acción en el aula que favorezca el enriquecimiento del lenguaje oral sin dejar de lado</u></p> <p>591. <u>que el maestro se vuelve un referente lingüístico para los niños y las niñas de estas edades / quien a través</u></p> <p>592. <u>del uso que hace de su oralidad se muestra como modelo para quienes están en la ampliación de este</u></p> <p>593. <u>saber / al igual que jalonar dicho proceso por medio del préstamo de palabra / andamiaje /</u></p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>que</u></p> <p>594. <u>busca ampliar las construcciones que se han hecho alrededor de la lengua materna / contextualizándolos y</u></p> <p>595. <u>enriqueciendo lo enunciado por los niños / de allí / que procesos como el emprendido para la cualificación</u></p> <p>596. <u>del maestro / permitan que se dé una transformación a nivel conceptual y práctico / ya que como agentes</u></p> <p>597. <u>educativos / se tiene la responsabilidad de gestar y propiciar situaciones comunicativas que le permitan a</u></p> <p>598. <u>los niños situarse en el contexto social / construir el sentido y significado de aquello que buscan expresarle</u></p> <p>599. <u>a los adultos / y un reconocimiento de sí mismos y de los otros / un proceso que logra hacer afectaciones</u></p> <p>600. <u>positivas en el ser maestro / haciendo de su quehacer una apuesta cada vez mas intencionada</u></p> <p><u>y</u></p> <p>601. <u>consciente /en donde / se</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p> <u>posicione la reflexión como elemento primordial para la transformación /</u> 602. <u>enriqueciendo con ello las construcciones que se vienen dando alrededor de la oralidad y de la infancia</u> 603. <u>temprana / un maestro que este en un constante proceso de formación y recontextualización de su saber /</u> 604. <u>en el que la reflexión se constituya como la herramienta fundamental para dicho logro / tal como es</u> 611. <u>M2 pues yo / creo que es interesante ver como M3:: / reflexiona frente a:: / creo que:: / los aprendizajes</u> 612. <u>más significativos que también a nivel de investigación hemos p / hemos construido\ / parte también de su</u> 613. <u>experiencia / pero / creo que:: / se enfoca también mucho / en:: / dar piso / a un aprendizaje que puede</u> 614. <u>ser:: / digamos que se me hizo muy importante para visibilizarlo/ / y:: / digamos que en la experiencia</u> 615. <u>misma / o en la conversación con otros / como en la investigación / las lecturas e investigaciones / en la</u> 616. <u>resignificación del rol del maestro:: / en el espacio (inaudible) / en los espacios que permitan la</u> 617. <u>cualificación de las practicas /</u> </p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>la oralidad con una resignificación de esa modalidad / pienso que hay</u></p> <p>628. <u>M3 el mentorazgo en el marco del proceso de investigación en el aula / ha sido la posibilidad que</u></p> <p>629. <u>se tiene como maestra para emprender un camino hacia la transformación / es un paso que se da</u></p> <p>630. <u>para cambiar la mirada en torno a la práctica pedagógica / los procesos de enseñanza-aprendizaje</u></p> <p>631. <u>/ el campo de la oralidad y la infancia temprana / marcos vitales para quien enfoca su acción en el</u></p> <p>632. <u>aula / un territorio un tano incierto / cambiante y retador para el licenciado en educación / al hacer</u></p> <p>633. <u>parte de este proceso / puedo decir / que se ha permeado de manera importante mi quehacer como</u></p> <p>634. <u>maestra / ya que ha abierto un espacio para la reflexión / el diálogo / la confrontación y la</u></p> <p>635. <u>resignificación de mi acción en el aula / fue la oportunidad de ver en retrospectiva aquellas</u></p> <p>636. <u>apuestas que realizaba a nivel pedagógico con lo niños y las niñas menores de dos años / de</u></p> <p>637. <u>observar como en cada una de mis apuestas se iba reflejando lo aprehendido a lo largo de la</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>638. <u>investigación en relación a la oralidad / cada uno de los momentos del proceso / fueron decisivos</u></p> <p>647. <u>/ en este sentido / el diálogo que se empezó a entablar tuvo otro sentido / y ahora partía desde lo</u></p> <p>648. <u>paralingüístico y lo gestual / lenguajes que se fueron enriqueciendo y potenciando para darle</u></p> <p>649. <u>sentido a aquellas construcciones que venían haciendo los niños y las niñas / así mismo /</u></p> <p>650. <u>reconocer como la oralidad iba más allá del hablar / denotando como se compone de elementos</u></p> <p>651. <u>como la escucha / lo paralingüístico y lo no paralingüístico / viéndose de esta manera como un</u></p> <p>652. <u>lenguaje multicanal / de allí que la lectura de un cuento / la exploración de nuevos elementos / la</u></p> <p>653. <u>realización de una receta / entre otras acciones pedagógicas / fueran dispuestas de forma diferente</u></p> <p>654. <u>/ donde se acompañaban de lo icónico / lo simbólico y lo enactivo / para dar un nuevo significado a</u></p> <p>655. <u>lo realizado / gestando intencionalmente situaciones para propiciar una comunicación / en un</u></p> <p>662. <u>lado / que empezaría ahondar</u></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>y entender cada vez más lo que era el préstamo de conciencia a</p> <p>663. <u>través de la palabra de la maestra / un concepto que a mi modo de ver / solo se comprende cuando es</u></p> <p>664. <u>puesto en acción / notorio cuando se da en la interacción comunicativa que se establece con los</u></p> <p>665. <u>niños / en el que el maestro tiene la consciencia de aquello que expone a nivel oral y a partir de lo</u></p> <p>666. <u>cual / dará cabida a la construcción de su propio lenguaje / elementos que en definitiva permitían</u></p> <p>667. <u>dar un vuelco / a las formas a través de las cuales como maestros abordamos la lengua materna /</u></p> <p>668. <u>denotando lo importante que es posicionar un trabajo intencional alrededor de este campo con la</u></p> <p>669. <u>infancia temprana / en el tercer y último momento / tendríamos que ponen en juego las</u></p> <p>673. <i><u>reconocerse como sujetos capaces / cognoscentes / protagonistas de su propio desarrollo y</u></i></p> <p>674. <i><u>portadores de un lenguaje que se construye y enriquece en la relación que establece con quienes</u></i></p> <p>675. <i><u>tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que</u></i></p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>676. <u>tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso</u></p> <p>677. <u>final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno</u></p> <p>678. <u>de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones /</u></p> <p>679. <u>cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso</u></p> <p>680. <u>de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así</u></p> <p>681. <u>su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que</u></p> <p>682. <u>han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de</u></p> <p>706. <u>intencionado y consciente con la primera infancia alrededor de un campo tan vital como es el</u></p> <p>707. <u>lenguaje oral / aportando a aquellas construcciones que se han hecho y que aun son insuficientes a</u></p> <p>708. <u>nivel pedagógico / siendo el propósito de la investigación / aportar significativamente a la</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>709. <u>construcción de referentes importantes para el trabajo con la infancia temprana / [comenta] bueno /</u></p> <p>717. <u>entonces como a través de / lo que íbamos a preparar / pues se conjugaba / primero lo histórico /</u></p> <p>718. <u>los cultural / lo personal y desde ahí pues se jalonaba todo el proceso de construcción y pues de</u></p> <p>719. <u>enriquecimiento de la oralidad / a través del prestamos voz / de los jalonamientos / de las</u></p> <p>720. <u>expansiones semánticas / de las reformulaciones / pues como a partir de ello se podía jalonar//</u></p> <p>721. <u>entonces lo que quería enfatizar \ /</u></p> <p>722. <u>M1 [mmmm] confirmando lo dicho /</u></p> <p>723. <u>M3 pues yo siento que desde el primer momento donde yo era como muy tímida / temerosa de lo</u></p> <p>724. <u>que hacia a nivel oral / si bien tenía un saber previo que había construido en la universidad\ / pues</u></p> <p>725. <u>al confrontarme con niños tan pequeños / era algo:: / bastante:: // como que uno choca / porque</u></p> <p>726. <u>uno no sabe realmente / o no es tan consciente del uso de la oralidad con / con los niños de un</u></p> <p>727. <u>año\ /</u></p> <p>728. <u>M1 ¿Y ahí realmente tenias</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>claro lo de la oralidad? /</p> <p>729. <u>M3 No / no / fue a través del video / que entre todas como que me ayudaron a hacer conciencia / y</u></p> <p>730. <u>si bien uno / [sonríe] / se decían y hacían intuitivamente cosas / no / eran tan potentes como puedo</u></p> <p>731. <u>decir ahora / que yo lo hago/ / porque ya tengo una conciencia\ / porque ya hay una reflexión frente</u></p> <p>732. <u>a mi quehacer / porque :/</u></p> <p>733. <u>M1 =...y porque ya hay seguridades frente a lo que sí y a lo que no...=/</u></p> <p>734. <u>M3 exacto / si / entonces de cómo / ese primer momento / si bien fue:: / bastante:: / desequilibrante</u></p> <p>735. <u>/ permitió\ / que en verdad / pues primero/ / hiciera como un fortalecimiento de la confianza en mi::/</u></p> <p>736. <u>de lo que venia siendo como maestra:: / pro también de ver que a través de lo yo hacia / y de lo que</u></p> <p>737. <u>iba a empezar a hacer de manera intencional / pues iba a enriquecer la oralidad de los niños / / de</u></p> <p>738. <u>ver que estos niños si tenían una voz:: / una palabra:: / un lugar:: / que no / no porque no hablen /</u></p> <p>739. <u>entonces no me están comunicando nada / sino por el contrario / que tiene todo:: / muchas</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>cosas</u></p> <p>740. <u>por decir / y soy yo:: / esa mediadora ahí con ellos\ / entonces / se transformó totalmente el</u></p> <p>741. <u>momento inicial// a lo que ha sido / pues todo el transcurso / y finalización del proceso\ /</u></p> <p>742. <u>con relación a los apoyos / entonces pues yo me referiría pues a esos apoyos / que podría / o</u></p> <p>743. <u>hemos venido hablando / en relación a la expansión semántica / donde soy que le permite ampliar</u></p> <p>744. <u>esas construcciones a nivel oral de los niños / les muestro un panorama como mucho más amplio</u></p> <p>745. <u>de lo que ellos me quieren decir / para que ellos también me vayan desde ahí enriqueciendo su</u></p> <p>746. <u>oralidad / la reformulación como la manera en la cual también les ayuda a construir eso que / que</u></p> <p>747. <u>me quieren expresar / de cómo se organizan /entonces yo retomo como el contexto comunicativo en el cual</u></p> <p>756. <u>hacer esos procesos de alteridad / donde reconozcan que el otro también tienen un lugar:: / como</u></p> <p>757. <u>así mismo ellos lo tienen\ / entonces como esos apoyos / en cuanto a:: // al proceso de // lenguaje\ /</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>758. <u>ehhhh / en cuanto al segundo momento / digamos que para mi en ese momento / se me vinieron</u></p> <p>759. <u>muchas cosas encima / porque era / cambiar de población y también trabajar con los papas de mis</u></p> <p>760. <u>niños / y que ellos tuvieran como un bagaje distinto en su formación / porque también eran</u></p> <p>761. <u>maestros /</u></p> <p>762. <u>M1 [mmm] ya! /</u></p> <p>763. <u>M3 para mi / pues en ese momento / era como tratar que ellos comprendieran la importancia de la</u></p> <p>764. <u>oralidad/ / y que yo en esos primeros acercamientos para el préstamo de palabra / no lo comprendía</u></p> <p>765. <u>también como lo comprendo ahora/ / entonces tenía una intencionalidad distinta que yo ahora</u></p> <p>766. <u>reflexiono y yo digo / ¡claro! / o sea / en ese momento de pronto no fui:: / tan clara / como lo podría exponer en este momento</u></p> <p>809. <u>M3 exacto / y:: / que sí lo marcan a uno / le notan una diferencia frente:: / a:: / otras no se /</u></p> <p>810. <u>claridades / que uno tiene más / sobre el lugar del lenguaje:: / pues en esto de la oralidad:: / de la</u></p> <p>811. <u>interacción con los niños:: / de</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<u>las claridades como uno como maestro</u> <u>/ tiene que tener frente.: / a</u>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Oralidad	Componente Paralingüístico y aspectos no verbales de la oralidad	<p>En este ciclo M3 caracteriza el uso de su oralidad en la interacción con los niños durante la tercera secuencia didáctica. “Apoya su oralidad con el gesto y uso de sus manos. Usa su corporalidad de forma tranquila”</p> <p>También presenta como aborda esta categoría en la nueva perspectiva de oralidad que construye con base en los encuentros semanales de reflexión compartida, en términos “realiza variaciones en la voz, con lo cual busca hacer énfasis en algo particular, crear sorpresa y con ello crear expectativa alrededor de lo que va a pasar. También busca dar espacios de silencio en algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con ello dar respuesta.</p>	<p>18. <u>las respuestas de los niños / La interacción de la maestra tiene en un primer momento un</u></p> <p>19. <u>lenguaje corporal más tranquilo / donde se vale de sus manos y sus gestos para apoyar lo que</u></p> <p>20. <u>viene diciendo a nivel oral y recreando con ellos la lectura del cuento / tanto los niños están muy</u></p> <p>29. / [retoma la lectura del análisis] / en un segundo momento / tanto lo corporal de la maestra / como</p> <p>30. lo corporal de los niños / cobra un papel relevante / ya que es por medio de este que / pueden</p> <p>31. reconocer y apropiarse de las características de los animales / reconociendo una participación</p> <p>32. <u>más activa por parte de los niños / los apoyos y estrategias / entonces / se emplean dos</u></p> <p>63. <u>que le permite comunicarse con el adulto\ / [ehhh] / pues la oralidad / entonces se realiza con</u></p> <p>64. <u>variaciones en la voz / con lo cual se quiere hacer énfasis en algo particular / crear sorpresa y con</u></p> <p>65. <u>ello crear expectativa alrededor de lo que va a pasar / al igual que el dar un espacio de silencio en</u></p> <p>66. <u>algunos momentos para que los niños tengan la posibilidad de organizar su pensamiento y con</u></p> <p>67. <u>ello dar respuesta\ / en cuanto a la</u></p>

			<p><u>corporalidad / se puede observar que se establece una</u></p> <p>109.<u>frente a los demás\ // la interacción de la maestra con los niños / se realiza en gran medida /</u></p> <p>110.<u>desde los gestos / movimientos / y diferentes tonos de voz en el uso / que hace de la palabra\ /</u></p> <p>111.<u>generando con ellos expectativas / encontrada en cada ventana de la historia / y promoviendo la</u></p> <p>112.<u>escucha / de manera que los niños hicieran progresivamente conciencia de la importancia de</u></p> <p>113.<u>este proceso / así / la maestra utiliza tonos de voz más suaves para convocarlos / además de</u></p> <p>114.<u>hacer contacto con ellos / invitándoles a sentarse\ // así / los niños interactúan con la historia /</u></p> <p>115.<u>canción y juego simbólico desde las onomatopeyas / función deíctica y corporalidad / pues se</u></p> <p>116.<u>sienten muy motivados por usar el espacio para representar los animales y bailar al ritmo de la</u></p> <p>117.<u>canción / en el espacio en el cual los niños escucharon la canción / recordando los animales de</u></p> <p>272.M1 de oír lo que se presentó musicalmente / que eso fue algo que les motivo\ / algunos bailaron</p> <p>273.Además\ / pero en tanto no hablan\ / que fue lo que caracterizo a este grupo / [se escuchan voces</p> <p>274.de los niños jugando a los animales]</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>275.M3 [mmmm] confirmando lo dicho</p> <p>293.M1 [ehhhh] / se comunican con la mirada\ / esa comunicación es la más acentuada en la</p> <p>294.interacción\ / eso fue lo que en esta oportunidad como visualice / [retoma la lectura del análisis</p> <p>791.M3 es como / muy / muy potente / bueno y las múltiples maneras de comunicación / para mí lo</p> <p>792.asumo / la palabra no es única manera de comunicarnos sino por el contrario esta lo paralingüístico</p> <p>793./ lo corporal / lo gestual [ehhh] / la grafía / entonces hago más referencia e esas otras manera de</p> <p>794.comunicar U de entablar una comunicación que no es precisamente / a través de / la palabra /</p> <p>795.sino a través del cuerpo / del / de lo gestual / entonces en la bienvenida es ¿Como estas? / [ahhh] /</p> <p>796.estas de mal genio / entonces decían / ¡noooo! / eso también es otro que me comunica/ / que</p> <p>797.ponen en juego muchas cosas que no puedo expresar con palabras / pero si con el cuerpo / a eso</p> <p>798.hago referencia / a las múltiples maneras / no si estará bien referenciado / [sonríe] / pero a eso</p> <p>799.hago referencia /</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Andamiajes	<p>Préstamo de la palabra de la profesora (1)</p> <p>Expansión semántica (3)</p> <p>Reformular (3)</p> <p>Conversación (4)</p> <p>Uso de la pregunta de parte de la profesora (5)</p> <p>(Abierta , Cerrada)</p> <p>Juego (libre / simbólico) (6)</p>	<p>Las reflexiones sobre los andamiajes que se abordan en la tercera secuencia didáctica de M3 dan cuenta de seis de ellos, algunos cambios en la forma de asumir algunos a lo largo de los tres ciclos, una reflexión emergente sobre la configuración de la secuencia didáctica y reflexiones en relación con el rol del profesor.</p> <p>Centra la atención en la pregunta, los tipos de pregunta.</p> <p>M3 también presenta una reflexión sobre la diferencia entre saber sobre un concepto teóricamente y lo que significa saber ya a través de lo que se aborda pedagógicamente con los niños, en la praxis.</p>	<p>4. <u>lenguaje oral / en donde sus apoyos fueron contribuyendo en mayor medida a cuestionar /</u></p> <p>5. <u>problematizar / y con ello contribuir a la construcción significativa alrededor del uso de la palabra /</u></p> <p>6. <u>donde la maestra es en realidad el referente lingüístico de los niños haciendo un uso amplio e</u></p> <p>7. <u>intencionado / en cuanto a las preguntas / las preguntas que se desarrollan / varían entre las</u></p> <p>8. <u>abiertas y cerradas / estas últimas pretenden la búsqueda de información, y reconocer los</u></p> <p>9. <u>conocimientos previos que tienen los niños y las niñas poniendo en juego aquello que han venido</u></p> <p>10. <u>construyendo alrededor de los animales / preguntas que atraviesan toda la experiencia / ya que</u></p> <p>11. <u>están permanentemente dinamizando las interacciones / y construcciones de los niños\ / [ehhhh] /</u></p> <p>12. <u>pero pues se ve:: / sobre todo las cerradas / [ehhh] / ya que pueden puntualizar / en este caso /</u></p> <p>13. <u>las respuestas de los niños / La interacción de la maestra tiene en un primer momento un</u></p> <p>83. <u>alusión de lo que allí se muestra // en</u></p>

			<p>cuanto a los andamiajes/ el préstamo de la palabra a través se</p> <p>84. <u>enmarca alrededor de la expansión semántica / donde se recoge aquello que enuncian los niños para</u></p> <p>85. <u>ampliarlo o ponerlo en un marco organizativo pertinente de enunciación / lo cual le permite ir</u></p> <p>86. <u>enriqueciendo la construcción de su oralidad\ / los materiales / el uso del cuento como elemento</u></p> <p>103. <u>intervenciones / que los niños realizaron durante la experiencia // las preguntas que se presentan</u></p> <p>104. <u>por parte de la maestra / son de tipo abierto / preguntas por el qué / quienes / cómo / que buscan</u></p> <p>105. <u>jalonar la construcción de referencia / que tienen los niños sobre los animales de la historia /</u></p> <p>106. <u>rescatando los saberes que tienen / y acercándolos a la elaboración de inferencias\ / además de</u></p> <p>107. <u>preguntas cerradas / que son propuestas por la maestra / por el proceso oral en el que se</u></p> <p>108. <u>encuentran los niños / esas preguntas buscan corroborar alguna información del niño y validarla</u></p> <p>109. <u>frente a los demás\ // la interacción de la maestra con los niños / se realiza en gran medida /</u></p> <p>163. <u>historia\ / así también / la maestra hace uso del préstamo de conciencia durante toda la</u></p> <p>164. <u>experiencia para jalonar la construcción</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>de referencia / en los niños y ampliar sus intervenciones /</p> <p>165.a su vez / asume el componente paralingüístico en el uso de diferentes tonos de voz en la</p> <p>166.lectura de la historia / así como movimientos y acciones y relaciona los animales / que promueve</p> <p>167.la interacción con el grupo en los diferentes momentos de la experiencia\ p / además de ello / la</p> <p>168.maestra hace uso del absurdo / para poner en conflicto a los niños y potenciar elaboraciones</p> <p>169.orales desde las búsquedas que realiza / así / cuando la maestra descubre la vaca dice / este</p> <p>170.animal hace / guau guau / refiriéndose al perro / les pregunta los niños /¿sí? I los niños quedan</p> <p>171.en silencio viendo la imagen / por lo que la maestra interviene diciendo / ¡no! / ¿este animal no</p> <p>172.hace así ¡ / a lo que inmediatamente Adrián responde / muuu / muuu / allí fue evidente el</p> <p>173.jalonamiento de la maestra / desde un texto oral como el absurdo / movilizando el pensamiento de</p> <p>174.<u>los niños / en la necesidad de aclarar este tipo de enunciados\ / agregado a lo anterior / la</u></p> <p>188.ahí me</p> <p>189.pareció muy potente como aprovechaste la intervención de Adrián / en torno a un referente</p> <p>190.parecido\ / que él asocio con ese:: / que estabas presentando en la experiencia / y</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>prestaste la palabra</p> <p>191.para:: / que él confirmara que:: / ese era el animal\ // bueno / en los textos orales / [retoma</p> <p>476.M1 [retoma la lectura del análisis escrito] / en cuanto a la estructura interna de la secuencia didáctica</p> <p>477./ se evidencian cuatro formatos a través de canciones\ / porque / son formatos porque / [ehhh] / y</p> <p>478. deduzco que / son los que siempre empleas / parece / ¿no? / con ellos se busca insertar / y dar inicio /</p> <p>479.o cambiar las actividades I /entonces el / [ehhh] / en circulo nos vamos a sentar / para</p> <p>480.poder cantar / (inaudible) / y contar el cuento\ / la otra era / que será que será / lo que tiene por acá /</p> <p>481. que será / qué será / vamos a mirar / y el / el otro es / talan / talan / para abrir el libro y leer:: /</p> <p>482.entonces el soplo / y el cuarto / colorín colorado / este cuento se ha terminado\ / o sea / siempre::</p> <p>483.uno utilizará esto / entonces son formatos siempre presentes / fueron los formatos que identifiqué /</p> <p>484.y pues / a través de texto cantado / las preguntas / para mi / son predominantemente de carácter</p> <p>485.cerrado I / ¿Quienes aparecen ahí? / ¿Quiere conocerlos? / ¿Quién es? / ¿Para qué son:: los</p> <p>486.dientes? / Quien es ese amigo? / ¿Cómo hacen los gatos? / ¿Cuál será el animal que hace miau? /</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>487. ¿Cómo hacen las vacas? / ¿Qué animal te gusta? / Qué hacen? / bueno / etcétera / con ellas buscas</p> <p>488. regular / nominar / identificar características para la construcción del referente / y eso lo subrayo</p> <p>489. por lo del propósito que / que tenías / y esto se acompaña con representación enactiva e icónica a</p> <p>531. categorías emergentes / el préstamo de conciencia a través de tu voz / lo usas / para desequilibrar a través</p> <p>532. del error constructivo / cuando por ejemplo / en la intención por caracterizar uno de los animales / se da</p> <p>533. cuenta de la onomatopeya de otro animal / pero:: // resulta que los niños / no comprenden en que estaba el</p> <p>534. punto del juego /</p> <p>546. construcción I / eso es muy muy muy clave / igualmente el préstamo de conciencia:: / se hace</p> <p>547. para acentuar intencionalidades comunicativas apoyadas en el gesto / el rostro / las manos / y</p> <p>548. usando los niveles de representación / y eso sí era muy potente / en tu trabajo de préstamo de</p> <p>549. conciencia / <u>también usas la oralidad para regular en esta edad / que es un uso muy acentuado /</u></p> <p>550. <u>y desgasta emocionalmente al maestro / por la necesidad permanente de dar cuenta del límite y</u></p> <p>551. explicarlo todo al niño / ¿no? / eso es [ahhh] / muy:: / muy fuerte / ¡ya! / eso fue como mi aporte</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			552.M3 muchas gracias / [sonríe] / gracias /
--	--	--	----------------------------------------------

CICLO III / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Aprendizajes	<p>Mentoria</p> <p>Usos orales de los niños</p>	<p>A través del proyecto de mentoria, se recogen las reflexiones que abordan lo referido al trabajo con los pares y el proceso de formación permanente. No obstante, al volver a leer los niveles de conexión y su presencia y nivel de generalidad en el análisis de los datos, se decide dejarla como subcategoría de los aprendizajes.</p> <p>Se encontraron básicamente reflexiones globales que abarcan los tres ciclos de la experiencia investigativa con las profesoras y desde allí se enuncian los aprendizajes específicos que emergen de la tercera secuencia didáctica desarrollada por M3.</p> <p>M2 por su parte ratifica los aprendizajes que socializa en los encuentros M3 y aclara que éstos surgen tanto del proceso vivido a través de la investigación como de las experiencias en si mismas. Valora los aprendizajes en relación con la resignificación de la perspectiva de oralidad así como la valoración del rol del maestro.</p>	<p>61. comunicativo / que si bien se reconoce que falta mayor jalonamiento por parte de la maestra / le</p> <p>62. permite a los niños poner en juego lo que han construido a nivel cognitivo / siendo su oralidad lo</p> <p>63. que le permite comunicarse con el adulto\ / [ehhh] / pues la oralidad / entonces se realiza con</p> <p>177. / en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él // en relación a los usos orales de los niños</p> <p>178. / es posible evidenciar en Daniel / que se ve muy motivado a participar / desde la historia / y lo</p> <p>179. que escucha en la canción / haciendo búsquedas de su oralidad / del balbuceo / y señalamiento</p> <p>180. constante de referentes que le signifiquen y le permitan expresar / [se escuchan voces de niños]</p> <p>181. / también los niños hacen uso de la onomatopeya en gran medida / en su necesidad por</p> <p>182. comunicar y construir el referente / en este caso de los animales de la granja / ellos predominan</p>

			<p>183.en las intervenciones del grupo a lo largo de toda la experiencia\ / además de ello / los niños de</p> <p>184.caminadores 2 / muestran una necesidad por expresar desde su cuerpo / la acción / y gestos / por</p> <p>185.lo que el préstamo de conciencia de la maestra esta presente todo el tiempo\ p / [ehhh] /</p> <p>186.(inaudible) / un ejemplo es / cuando Adrián reconoce a la vaca por medio del sonido [muu] / y la</p> <p>187.maestra pregunta / ¿Quién es este animal? / Adrián utiliza nuevamente la onomatopeya para</p> <p>188.hacer relación con un elemento del salón / al parecer otra vaca similar\ / [comenta] / ahí me</p> <p>244.frente a esto:: mi análisis / bueno\ / el propósito como tal debería ser otro/ pero lo que se logra</p> <p>245.se hace de forma consciente y articulada / [se escuchan voces de niños jugando] / con la</p> <p>246.observación de las laminas que inicialmente están cubiertas para que los niños identifiquen</p> <p>247.el animal \ / además se lee lo que sobre él aparece en las mismas laminas / vaca / perro / pato /</p> <p>248. cerdo / oveja / ampliando de esta manera la referencia / y cerrando el formato de presentación</p> <p>259.M1 pero en este caso / estaban / como:: / anonadados de ver todos esos elementos como que no</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>260. <u>Conocían\ / [ehhh] / segundo:: / aportar a la construcción de la escucha como elemento</u></p> <p>261. <u>importante de la oralidad / se aborda con la disposición de los niños en el tapete / las</u></p> <p>262. <u>orientaciones en ubicarse y dejar ver a los compañeros / pero realmente este grupo no evidencia</u></p> <p>263. <u>una necesidad del trabajo sobre el principio de alteridad / a no ser que sea por los</u></p> <p>264. <u>comportamientos / digamos como de conflicto que se presentaron como el mordisco /</u></p> <p>265. M3 [mmmm] confirmando lo dicho</p> <p>276. M1 se centran en escuchar y mirar\ / no hay un jalonamiento por ello en la toma de turnos / en</p> <p>277. <u>reconocer lo que el compañero dice o hace\ / es mucho más evidente en este grupo de niños el</u></p> <p>278. <u>predominio de la acción:: / que del habla\ / sentí eso / no se\ / ¿tu como::? /</u></p> <p>279. M3 si:: / si / son muy / chiquitos/ / (inaudible) /</p> <p>287. <u>M1 que con el otro\ / bueno\ / el otro propósito era / jalonar la oralidad de los niños y las niñas</u></p> <p>288. <u>de un año y medio a través del préstamo de conciencia\ / si bien la voz de la maestra es la que</u></p> <p>289. <u>predomina en la interacción\ / y a través de ella los niños construyeron referentes de la / de</u></p> <p>290. <u>algunos animales y algunas pautas de interacción para no lastimarse\ / y poder convivir\ / hay un</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>437.M1 si I bueno / [ríe] / por eso me llamo tanto la atención / bueno / me apuro porque ya se nos</p> <p>438.acabo el tiempo / [retoma la lectura del análisis escrito] de forma puntual\ / con respecto a las</p> <p>439.categorías preestablecidas\ / es una secuencia didáctica coherente / que evidencia en la practica</p> <p>440.lo que se planeo / y promueve la construcción de la referencia desde el primer momento / con un</p> <p>441.trabajo desde la narración / apoyado con la representación icónica de las imágenes de los</p> <p>442.animales / la representación icónica auditiva de las onomatopeyas / y el movimiento que se invita</p> <p>513.M1 / seria mi sugerencia // en conclusión / la interacción promueve la oralidad y la escucha\ / por</p> <p>514.otra parte / al ser la maestra quien más oraliza / contribuye a la estructura narrativa / que da</p> <p>515.cuenta de procesos lógicos:: / de temporalidad:: / o sea / [comenta] / yo ahí no analice:: / la</p> <p>516.estructura de los niños sino más tu estructura narrativa /</p> <p>517.M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho</p> <p>518.M1 [vuelve a retomar la lectura del análisis escrito] / de temporalidad / intencionalidades / de</p> <p>519.nuevos referentes I o ampliando o identificando los ya conocidos\ I con</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>respecto a como se</p> <p>520.promueve el desarrollo del pensamiento\ / prima la representación de orden icónico / [ehhhh] /</p> <p>521.pues de ambas formas / visual y auditivo / luego si la enactiva / obviamente atravesada todo el</p> <p>522.tiempo por la palabra / que:: / es toda la <u>representación en la lectura del cuento\ / cognitivamente</u></p> <p>523.<u>las relación lenguaje pensamiento se logra cuando M3 propicias el uso de la lengua para</u></p> <p>524.<u>promover la imaginación / al ponerte en el lugar del otro / en la reflexión / sobre la situación del</u></p> <p>525.mordisco / todos están atentos a lo que tu / [ehhh] analizas frente a esa situación / miraban como</p> <p>526.resolvías la situación I entonces tu referencia ahí / frente a la construcción subjetividad era muy potente /</p> <p>553.M3 entonces / <u>la reflexión del tercer momento / entonces / bueno / empiezo a leer / [retoma el análisis</u></p> <p>554. <u>escrito que trae para socializar al grupo] El camino emprendido a lo largo del proceso de mentorazgo ha</u></p> <p>555.<u>permitido que se reelaboren las concepciones que se han tenido alrededor del maestro que trabaja con la</u></p> <p>556.<u>infancia temprana / la oralidad / y la primera infancia / campos que al ser reflexionados se empiezan a</u></p> <p>557.<u>asumir desde una perspectiva diferente / redundando ello en la práctica propia / teniendo la oportunidad de</u></p> <p>558.<u>transformarla de manera permanente / constituyéndola como una acción</u></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>consciente e intencionada / el</u></p> <p>559.<u>mentorazgo en esta medida / se ha establecido como espacio de posibilidad que tienen las maestras para</u></p> <p>560.<u>entablar una conversación alrededor de su quehacer pedagógico / en relación al campo de la oralidad /</u></p> <p>561.<u>poniendo en juego sus sentires / construcciones a nivel conceptual y práctico / a partir de las cuales / se</u></p> <p>562.<u>constituye su acción pedagógica de manera cotidiana / en este sentido / debemos empezar por resaltar</u></p> <p>618.muchos aportes\ / como que evidencian ese proceso como algo muy valido / y un espacio de mentorazgo</p> <p>619.como algo muy viable para los maestros / y siento que también no se queda solamente / en:: / chévere</p> <p>620.venir:: / y compartir\ / sino que:: das un piso muy importante / frente a los aprendizajes fuertes que hemos</p> <p>621.logradoI /</p> <p>628.M3 <u>el mentorazgo en el marco del proceso de investigación en el aula / ha sido la posibilidad que</u></p> <p>629.<u>se tiene como maestra para emprender un camino hacia la transformación / es un paso que se da</u></p> <p>630.<u>para cambiar la mirada en torno a la práctica pedagógica / los procesos de enseñanza-aprendizaje</u></p> <p>631./ <u>el campo de la oralidad y la infancia temprana / marcos vitales para quien enfoca su acción en el</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>601. <u>consciente /en donde / se posicione la reflexión como elemento primordial para la transformación /</u></p> <p>602. <u>enriqueciendo con ello las construcciones que se vienen dando alrededor de la oralidad y de la infancia</u></p> <p>603. <u>temprana / un maestro que este en un constante proceso de formación y recontextualización de su saber /</u></p> <p>604. <u>en el que la reflexión se constituya como la herramienta fundamental para dicho logro / tal como es</u></p> <p>605. <u>mencionado por Camps / este ámbito debería ser punto de confluencia de la actuación práctica y de la</u></p> <p>611. <u>M2 pues yo / creo que es interesante ver como M3:: / reflexiona frente a:: / creo que:: / los aprendizajes</u></p> <p>612. <u>más significativos que también a nivel de investigación hemos p / hemos construido\ / parte también de su</u></p> <p>613. <u>experiencia / pero / creo que:: / se enfoca también mucho / en:: / dar piso / a un aprendizaje que puede</u></p> <p>614. <u>ser:: / digamos que se me hizo muy importante para visibilizarlo/ / y:: / digamos que en la experiencia</u></p> <p>615. <u>misma / o en la conversación con otros / como en la investigación / las lecturas e investigaciones / en la</u></p> <p>616. <u>resignificación del rol del maestro:: / en el espacio (inaudible) / en los espacios que permitan la</u></p> <p>617. <u>calificación de las practicas / la oralidad con una resignificación de esa modalidad / pienso que hay</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>634. <u>maestra / ya que ha abierto un espacio para la reflexión / el diálogo / la confrontación y la</u></p> <p>635. <u>resignificación de mi acción en el aula / fue la oportunidad de ver en retrospectiva aquellas</u></p> <p>636. <u>apuestas que realizaba a nivel pedagógico con lo niños y las niñas menores de dos años / de</u></p> <p>637. <u>observar como en cada una de mis apuestas se iba reflejando lo aprehendido a lo largo de la</u></p> <p>638. <u>investigación en relación a la oralidad / cada uno de los momentos del proceso / fueron decisivos</u></p> <p>639. para lograr hacer un cambio real en mi ser maestra / el primero de ellos / aunque confrontante ya</p> <p>640. que mostrar a otros lo que se realiza en el aula y exponerse ante los mismo no es algo fácil /</p> <p>641. permitió reconocer aquellas estrategias y andamiajes que se empleaban en la relación</p> <p>642. comunicativa con los niños / y las niñas / tomando mayor consciencia alrededor de aquellas</p> <p>643. acciones que se llevaban a cabo con los mismos / de igual manera / poder enfrentar los miedos y la</p> <p>644. incertidumbre que generaba trabajar con la infancia de un año de edad I aquellos niños que al no</p> <p>645. haber conquistado en su totalidad la palabra hablada / tenían otras formas de comunicación / que</p> <p>646. hasta no ser abordadas a profundidad en el proceso de mentorazgo / no fueron tan notorias para mi</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>647. / <u>en este sentido / el diálogo que se empezó a entablar tuvo otro sentido / y ahora partía desde lo</u></p> <p>648. <u>paralingüístico y lo gestual / lenguajes que se fueron enriqueciendo y potenciando para darle</u></p> <p>649. <u>sentido a aquellas construcciones que venían haciendo los niños y las niñas / así mismo /</u></p> <p>650. <u>reconocer como la oralidad iba más allá del hablar / denotando como se compone de elementos</u></p> <p>651. <u>como la escucha / lo paralingüístico y lo no paralingüístico / viéndose de esta manera como un</u></p> <p>652. <u>lenguaje multicanal / de allí que la lectura de un cuento / la exploración de nuevos elementos / la</u></p> <p>653. <u>realización de una receta / entre otras acciones pedagógicas / fueran dispuestas de forma diferente</u></p> <p>654. / <u>donde se acompañaban de lo icónico / lo simbólico y lo enactivo / para dar un nuevo significado a</u></p> <p>655. <u>lo realizado / gestando intencionalmente situaciones para propiciar una comunicación / en un</u></p> <p>656. <u>segundo momento / no solo se seguiría enriqueciendo las experiencias llevadas a cabo en el aula /</u></p> <p>657. <u>sino que se pondrían en discusión con las diferentes maestras que hacen parte de la investigación /</u></p> <p>658. <u>quienes con su experiencia cualificarían lo que se propone realizar / un conversatorio que permitiría</u></p> <p>659. <u>coconstruir aquellas apuestas que se buscaban poner en juego con las niñas y los niños /</u></p> <p>660. <u>reconociendo lo importante que es para la</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>potenciación del maestro ese otro que le permita</p> <p>661. <u>confrontarse o afianzar lo que se cree propicio en el desarrollo integral de la infancia / sin dejar de</u></p> <p>662. <u>lado / que empezaría ahondar y entender cada vez más lo que era el préstamo de conciencia a</u></p> <p>663. <u>través de la palabra de la maestra / un concepto que a mi modo de ver / solo se comprende cuando es</u></p> <p>664. <u>puesto en acción / notorio cuando se da en la interacción comunicativa que se establece con los</u></p> <p>665. <u>niños / en el que el maestro tiene la consciencia de aquello que expone a nivel oral y a partir de lo</u></p> <p>666. <u>cual / dará cabida a la construcción de su propio lenguaje / elementos que en definitiva permitían</u></p> <p>679. <u>cambios en aquellos andamiajes que se emplean en los proceso de oralidad / tal es el caso</u></p> <p>675. <u>de la pregunta / de la cual se empezaron a hacer intervalos entre cerradas y abiertas / ya que así</u></p> <p>676. <u>su proceso lo demandaba / las reformulaciones o las expansiones semánticas / a partir de lo que</u></p> <p>677. <u>han empezado a enunciar / entre otros / modificaciones que son acordes a la edad y el hito de</u></p> <p>678. <u>desarrollo en el que se encuentran / y las conquistas que han empezado a hacer / a partir de todo</u></p> <p>686. <u>hacer hallazgos importantes para el ejercicio docente con la primera infancia /</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>entre ellos se ha</p> <p>687.reconocido los usos orales que realizan los niños que están entre un año y medio y dos años / en</p> <p>688.los que aparece la repetición literal como herramienta a través de la cual empiezan a hacer sus</p> <p>689.propias construcciones en lo que respecta a la oralidad / la pregunta / desde la cual empiezan a</p> <p>690.hacer indagaciones de aquello que les inquieta / pedir información o saber que es lo que pasa I la</p> <p>691.narración que logran realizar a través de gestos / movimientos corporales o algunas palabras que</p> <p>692.han empezado a enunciar y la onomatopeya / elemento que permite al niño dar a conocer lo que</p> <p>693.desea comunicar / siendo el sonido del objeto u animal lo que apoya dicha manifestación / sin dejar</p> <p>694.de lado que se ha reconocido el espacio de juego como un escenario para enriquecer las</p> <p>695.construcciones que se vienen dando alrededor de la lengua materna / resaltando como se ha</p> <p>696.constituido en un lugar propicio para entablar una conversación / que si bien surge de lo</p> <p>697.espontaneo / se va estructurando a lo largo de la misma / permitiéndole a la maestra y al niño tejer</p> <p>698.un hilo conductor entre lo que viene realizando éste último y lo que relata a nivel oral de aquello</p> <p>699.que hace / denotándose como el niño puede describir de manera tácita la acción desarrolla o traer</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>700.a colación experiencias anteriores para resignificar su juego / posicionándose en esta medida como</p> <p>701.un elemento importante para enriquecer las construcciones orales de la infancia menor de dos años</p> <p>702.I en conclusión I se puede decir que el mentorazgo en el marco de un proceso de investigación en</p> <p>703.el aula / se ha instaurado como un espacio de transformación y de reto para el quehacer como</p> <p>704.maestro / una oportunidad para seguir cualificando la labor docente y sus apuestas permanentes</p> <p>705.en el aula / se igual manera / se ha convertido en el medio por el cual visibilizar un trabajo</p> <p>706.<u>intencionado y consciente con la primera infancia alrededor de un campo tan vital como es el</u></p> <p>707.<u>lenguaje oral / aportando a aquellas construcciones que se han hecho y que aun son insuficientes a</u></p> <p>708.<u>nivel pedagógico / siendo el propósito de la investigación / aportar significativamente a la</u></p> <p>709.<u>construcción de referentes importantes para el trabajo con la infancia temprana / [comenta] bueno /</u></p> <p>710.cuando yo empecé con el grupo / lo primero era poner en juego / el préstamo de la palabra / entonces</p> <p>711.ese era mi objetivo central / hacer jalonamiento con el préstamo de la palabra / pero también era a través</p> <p>712.de la conversación y el dialogo que se daba</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>alrededor de la experiencia que era la construcción de</p> <p>713.<u>la receta / en donde pues cada niño contribuyera a identificar / a reconocer pues lo elementos que</u></p> <p>714.<u>necesitábamos para la construcción y preparación de la receta / pero pues que además / no era</u></p> <p>715.<u>una receta cualquiera / sino que era algo que surgía de las propias historias de los niños / entonces</u></p> <p>716.<u>era un saber que tenía una característica especial / que tenía un peso cultural para ellos mismos//</u></p> <p>717.<u>entonces como a través de / lo que íbamos a preparar / pues se conjugaba / primero lo histórico /</u></p> <p>718.<u>los cultural / lo personal y desde ahí pues se jalonaba todo el proceso de construcción y pues de</u></p> <p>719.<u>enriquecimiento de la oralidad / a través del prestamos voz / de los jalonamientos / de las</u></p> <p>720.<u>expansiones semánticas / de las reformulaciones / pues como a partir de ello se podía jalonar//</u></p> <p>721.<u>entonces lo que quería enfatizar \ /</u></p> <p>723.<u>M3 pues yo siento que desde el primer momento donde yo era como muy tímida / temerosa de lo</u></p> <p>724.<u>que hacia a nivel oral / si bien tenía un saber previo que había construido en la universidad\ / pues</u></p> <p>725.<u>al confrontarme con niños tan pequeños / era algo:: / bastante:: // como que uno choca / porque</u></p> <p>726.<u>uno no sabe realmente / o no es tan</u></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>consciente del uso de la oralidad con / con los niños de un</u></p> <p>727.<u>año\ /</u></p> <p>728.M1 <u>¿Y ahí realmente tenias claro lo de la oralidad? /</u></p> <p>729.M3 <u>No / no / fue a través del video / que entre todas como que me ayudaron a hacer conciencia / y</u></p> <p>730.<u>si bien uno / [sonríe] / se decían y hacían intuitivamente cosas / no / eran tan potentes como puedo</u></p> <p>731.<u>decir ahora / que yo lo hago/ / porque ya tengo una conciencia\ / porque ya hay una reflexión frente</u></p> <p>732.<u>a mi quehacer / porque ::/</u></p> <p>733.M1 <u>=...y porque ya hay seguridades frente a lo que sí y a lo que no...=/</u></p> <p>734.M3 <u>exacto / si / entonces de cómo / ese primer momento / si bien fue:: / bastante:: / desequilibrante</u></p> <p>735.<u>/ permitió\ / que en verdad / pues primero\ / hiciera como un fortalecimiento de la confianza en mí::/</u></p> <p>736.<u>de lo que venia siendo como maestra:: / pro también de ver que a través de lo yo hacia / y de lo que</u></p> <p>737.<u>iba a empezar a hacer de manera intencional / pues iba a enriquecer la oralidad de los niños // de</u></p> <p>738.<u>ver que estos niños sí tenían una voz:: / una palabra:: / un lugar:: / que no / no porque no hablen /</u></p> <p>739.<u>entonces no me están comunicando nada / sino por el contrario / que tiene todo:: / muchas cosas</u></p> <p>740.<u>por decir / y soy yo:: / esa mediadora ahí con ellos\ / entonces / se transformó totalmente el</u></p> <p>741.<u>momento inicial/ / a lo que ha sido / pues todo el transcurso / y finalización del</u></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>proceso\ /</p> <p>742. <u>con relación a los apoyos / entonces pues yo me referiría pues a esos apoyos / que podría / o</u></p> <p>743. <u>hemos venido hablando / en relación a la expansión semántica / donde soy que le permite ampliar</u></p> <p>744. <u>esas construcciones a nivel oral de los niños / les muestro un panorama como mucho más amplio</u></p> <p>745. <u>de lo que ellos me quieren decir / para que ellos también me vayan desde ahí enriqueciendo su</u></p> <p>746. <u>oralidad / la reformulación como la manera en la cual también les ayuda a construir eso que / que</u></p> <p>747. <u>me quieren expresar / de cómo se organizan / entonces yo retomo como el contexto comunicativo en el cual</u></p> <p>748. <u>se da toda la intencionalidad y lo reconstruyo para que ellos también construyan a su vez / como ese esa:: /</u></p> <p>749. <u>M1 y que me imagino también esta cargado con la gestualidad del niño /</u></p> <p>750. <u>M3 [mmm] / exacto / ¡si! / de lo:: / todo lo que compone / entonces no es solamente la palabra enunciada /</u></p> <p>751. <u>sino todo lo que compone / lo que trae con ella la enunciación/ / [ehhh] / que otro / el apoyo / [ehhh] / para</u></p> <p>752. <u>la construcción e la referencia que es importante también / como de lo deíctico / en lo cual ellos están</u></p> <p>753. <u>como a partir de lo que ellos señalan / yo también puedo / ampliarles / a que se refieren:: / o que</u></p> <p>754. <u>me quieren / dar a conocer:: / es como esos / apoyos\:: // y / del conocimiento compartido / como se</u></p> <p>755. <u>empieza a legitimar también / pues el otro::</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>/ la palabra del otro:: / el la / el que empiecen a / a:: / a</p> <p>756.<u>hacer esos procesos de alteridad / donde reconozcan que el otro también tienen un lugar:: / como</u></p> <p>757.<u>así mismo ellos lo tienen\ / entonces como esos apoyos / en cuanto a:: // al proceso de // lenguaje\ /</u></p> <p>758.<u>ehhhh / en cuanto al segundo momento / digamos que para mí en ese momento I / se me vinieron</u></p> <p>759.<u>muchas cosas encima / porque era / cambiar de población y también trabajar con los papas de mis</u></p> <p>760.<u>niños / y que ellos tuvieran como un bagaje distinto en su formación / porque también eran</u></p> <p>761.<u>maestros /</u></p> <p>762.M1 [mmmm] ya! /</p> <p>763.M3 para mí / pues en ese momento / era como tratar que ellos comprendieran la importancia de la</p> <p>764.<u>oralidad/ / y que yo en esos primeros acercamientos para el préstamo de palabra / no lo comprendía</u></p> <p>765.<u>también como lo comprendo ahora/ / entonces tenía una intencionalidad distinta que yo ahora</u></p> <p>766.<u>reflexiono y yo digo / ¡claro! / o sea / en ese momento de pronto no fui:: / tan clara / como lo podría</u></p> <p>767.<u>exponer en este momento</u></p> <p>775.M3 si / si fue muy diferente I bueno I entonces I es que día a día uno vive tantas situaciones en las</p> <p>776.cuales I uno les permite a los niños y las niñas como poner un juego I pues como todos estos I</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>777.[ehhh] I llamaría yo I maneras de comunicarnos I no mas en la bienvenida I yo siento que es un</p> <p>778.espacio en el cual se instaura de una manera muy potente con ellos I los cual traen a colación I</p> <p>779.muchas vivencias\ I no es coartar I y solamente que nos vamos a saludar y cantar una canción y</p> <p>780.vamos a contar un cuento I como a veces I se tiende como a ritualizar ese espacio/ I sino por el</p> <p>781.contrario I es abrirle la posibilidad a los niños I de I de que I que ellos se expresen I y también</p> <p>782.traerles cosas nuevas/ I entonces yo a veces les llevaba imágenes de animales I y ellos me iban</p> <p>783.contando I que veían I a través de su corporalidad I de la onomatopeya I o de la palabra:: I o que a</p> <p>784.veces hacían referencia a una canción específica con es animal:: I entonces como I en este solo I</p> <p>785.espacio del día /I se gestaban I pues muchas cosas I ¿no? I entonces a través de la imagen:: I de</p> <p>786.lo gestual I o lo corporal I que era I a veces el bailar I una vez I la profe trajo a colación lo de la</p> <p>787.canción del caballo I y eso lo hicimos en el espacio:: I entonces como que eso también ha sido I y</p> <p>788.ha permitido I pues a los niños construirse desde diferentes modos de comunicar y construir ahí la</p> <p>789.referencia del mundo I entonces creo que I ejemplos habría mucho I [sonríe]</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>800.M1 en su crecimiento:: social / individual:: / ¡bueno! / todo lo que ya hemos hablado\ / pero / eso</p> <p>801.quería como resaltar de este trabajo / ese:: / ese lugar que le están dando a la conversación / a</p> <p>802.diferencia de otros contextos / que imagino que tiene que ver también con la propuesta del sistema</p> <p>803.didáctico de la maternal/ / que no es escolarizado / no se:: / si yo podría afirmar lo mismo en una</p> <p>804.institución de orden de innovación / ya escolarizada\//</p> <p>805.M3 como entrar a lo escolar / bueno / con la experiencia de haber estado previamente en otro</p> <p>806.espacio / pero si siento que:: / la Escuela Maternal le marca a uno unas diferencias notables frente</p> <p>807.a otros tipos de:: / de procesos que se presentan en otro tipo de instituciones \ /</p> <p>808.M1 de escenarios educativos\ /</p> <p>809.<u>M3 exacto / y:: / que sí lo marcan a uno / le notan una diferencia frente:: / a:: / otras no se /</u></p> <p>810.<u>claridades / que uno tiene más / sobre el lugar del lenguaje:: / pues en esto de la oralidad:: / de la</u></p> <p>811.<u>interacción con los niños:: / de las claridades como uno como maestro / tiene que tener frente:: / a</u></p> <p>812.ese niño / que si bien / concebimos de pronto como al pequeño:: / como:: / que a veces no puede:: /</p> <p>813.porque es muy chiquito:: / por el contrario aquí en la Escuela se valida ¡que no! / que es un sujeto</p> <p>814.capaz::/ que esta con todas las posibilidades de hacer las cosas por si</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>mismo:: / que piensa / que</p> <p>815.razona:: / que / también dialoga con uno:: / entonces / al entrar al / al escenario / y que te permita</p> <p>816.hacer esas construcciones:: // pues ya uno / se mueve en un / en un espacio distinto\ /</p> <p>817.M2 pero sabes que yo también pienso que:: / bueno / que la Escuela Maternal brinda como esa</p> <p>818.posibilidad / en la medida en que también es flexible con:: / con el maestro\ / es decir / [ehhh] /</p> <p>819.digamos que ya\ / mirando como el espacio / que ya la coordinadora pase y te vea:: / charlando /</p> <p>820.con los niños\ / conversando con los niños\ / ¡esta perdiendo el tiempo! / [mmm] / [confirmando lo</p> <p>821.dicho] / pero que desde la Escuela se este pensando que la conversación / tiene toda una</p> <p>822.intencionalidad / pedagógica\ / porque hay:: / todo:: / un proceso alrededor de lo que se esta /</p> <p>823.haciendo con los niños\ / siento que ahí ya / la mirada cambia\ / porque tiene esa flexibilidad / para</p> <p>824.que el maestro / haga de las experiencias / toda una oportunidad para / siento que esa es la / la</p> <p>825.potencia de este espacio / en todos espacios p / o sea / en todos los ámbitos / a nivel de</p> <p>826.comunicación:: / a nivel de / [ehhh] / experiencias con ambientes:: / a nivel de proyectos:: / hay</p> <p>827.como esa flexibilidad / donde el maestro puede decir / bueno:: / puedo hacer esto / porque es</p> <p>828.posible en este espacio/ / pero quizás ¡en otros no! / entonces si siento que en la</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>medida que es 829.flexible el espacio\ / y en que / también sabe / o es consiente de la intencionalidad de los maestros / 830.pues / ¡se puede promover! /</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Intersubjetividad	Alteridad / mutualidad	<p>En la tercera secuencia didáctica de M3 se reconoce a partir de aspectos relacionados con las implicaciones de la disposición de los niños en el espacio y las características del espacio físico en sí mismo, las actividades propuestas por M3 donde los niños participan conjuntamente y a partir del uso de andamiajes por la maestra para promover intersubjetividad en situaciones de conflicto.</p> <p>Con respecto al primer punto referido a las implicaciones de la disposición de los niños en el espacio y las características del espacio físico en sí mismo, es un aspecto reiterativo en las reflexiones del equipo y en ese sentido M3 inicia su reflexión aclarando que organiza a los niños en círculo para dar inicio a la actividad que en esta secuencia didáctica correspondía a la lectura de un cuento.</p>	<p>23. <u>materialización de aquello que están viendo / rompiendo con el círculo / que en primer momento /</u></p> <p>24. <u>se establece como organización por medio de la cual todos pueden ver / y sobre todo escuchar /</u></p> <p>25. <u>de aquello que se va a abordar en la experiencia / que si bien se / pues / como que se fracturo</u></p> <p>26. <u>dicha estructura / luego posibilito que se diera un espacio de escucha y respeto por la palabra</u></p> <p>27. <u>del otro / entonces / [comenta] ahí la disposición de los niños fue:: intencional / en el sentido:: / de</u></p> <p>28. <u>que todos pudieran / [ehhh] / primero pues observar / y segundo / pues / escucharse unos a otros</u></p> <p>158. <u>en cuanto a la oralidad / la maestra hace uso de su oralidad en la oportunidad de hacer</u></p> <p>159. <u>conciencia de la importancia de la escucha con los niños\ / asumiendo la palabra verbal como</u></p> <p>160. <u>parte de ella / además de utilizar diferentes tonos de voz para convocar a los niños / retomando la</u></p> <p>161. <u>participación de algunos de ellos en la lectura conjunta del cuento / para de esta manera</u></p> <p>162. <u>promover el reconocimiento de la intervención de los demás y para descubrir cada animal de la</u></p> <p>163. <u>historia\ / así también / la maestra hace uso</u></p>

			<p>del préstamo de conciencia durante toda la</p> <p>174. <u>los niños / en la necesidad de aclarar este tipo de enunciados\ / agregado a lo anterior / la</u></p> <p>175. <u>oralidad de la maestra fue utilizada en una situación de conflicto donde una niña / muerde a otra /</u></p> <p>176. <u>por lo que la maestra hace uso del préstamo de conciencia para construir el principio de alteridad\</u></p> <p>177. <u>/ en la oportunidad de reconocer al otro y cuidar de él // en relación a los usos orales de los niños</u></p> <p>199. <u>animal / además / acerca a los niños a procesos de explicación / y de la situación de conflicto que</u></p> <p>200. <u>se presento con un mordisco / por parte de una de las niñas / promoviendo preguntas por el por</u></p> <p>201. <u>qué / para hacer conciencia del cuidado por los otros\ / [mmmm] / en torno a los:: andamiajes</u></p> <p>295. <i>escrito] / con respecto a los propósitos considero que falta uno de orden cognitivo\ / y que la</i></p> <p>296. <i>propuesta pedagógica está referida a promover más la recepción / es decir / mostrar las</i></p> <p>297. <i>imágenes / oír la canción / sólo al final se promueve que los niños den cuenta del saber previo al</i></p> <p>298. <i>abordar juegos de movimiento imitando al animal\ // [comentario] o sea / sentí que estaba más /</i></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>299.como::/ asumo / que:: / esa configuración la hiciste por estas mismas características del grupo\ /</p> <p>300.M3 [mmmm] confirmando lo dicho</p> <p>301.MI [retoma el análisis escrito] / la planeación presenta cohesión entre sus momentos\ /corresponde</p> <p>302.con lo planeado / pero situaciones como el mordisco por ejemplo\ / no son abordadas/ / y esa si</p> <p>303.es mi hipótesis\ / tal vez por temor / a romper con lo planeado?\ /</p> <p>304.M3 [mmmm] confirmando lo dicho</p> <p>305.MI y esa si es mi / hipótesis / y yo / escribo acá / a manera de hipótesis por corroborar con M3 /</p> <p>306.M3 [mmmm] confirmando lo dicho</p> <p>307.MI se asume que frente a esta situación la maestra al parecer por conocimiento de las formas de</p> <p>308.responder de la niña / reacciona frente a ella dando un límite / [comenta] / ¿si? / entonces yo</p> <p>309.pongo ahí que eso:: / es importante conversarlo contigo /</p> <p>310.M3 [mmmm] confirmando</p> <p>311.MI porque eso es un presupuesto que yo hice de lo que observé ahí::\ / porque tu pusiste el límite /</p> <p>312.pero / punto / se acabo\ / ya pare / y ella siguió llorando:: / y siguió llorando:: / un buen rato\ / y yo</p> <p>313.decía / ¿M3? / ¿qué pasó? / [sonrien]</p> <p>314.M2M3 = ...[sonrien] ... =</p> <p>315.MI ¿por qué? / ¿por qué? No la mira:: / por qué no le hablas ahí / qué paso? / ¡no! / tu seguiste en</p> <p>316.la actividad /</p> <p>317.M3 sii /</p> <p>318.MI entonces yo dije / ¿será qué::? /</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>seguramente hay algo que nosotras no sabemos de esa niña?\ /</i></p> <p><i>319.M3 [mmmm] confirmando lo dicho</i></p> <p><i>320.M1 porque:: / antes la vi:: / cuando empezó la sesión / que tu le dijiste ¡siéntate acá! / y se expreso</i></p> <p><i>321.con una pataleta // ¿no? le preguntaste / y se paro y dijo que ella no quería ahí / que ella quería</i></p> <p><i>322.al otro lado\ / y fue y se sentó al otro lado\ / y tu le dijiste ¡listo! / bueno / siéntate ahí / intentas::</i></p> <p><i>323.como:: / un poco hacer fisura / y decirle con tu lenguaje no verbal / ¡no! ya te puse atención /</i></p> <p><i>324.ya te converse / ahora te calmas / tienes mi atención\ /</i></p> <p><i>325.M3 [mmmm] confirmando lo dicho</i></p> <p><i>326.M1 ¡Dime tu? / [sonrie] /</i></p> <p><i>327.M3 siiii / tal cual / profe /</i></p> <p><i>328.M1 M2 [sonrien] /</i></p> <p><i>329.M3 ha sido un proceso bastante complejo con Hana / porque este es el punto que todavía llora //</i></p> <p><i>330.M1 [ahhh] / o sea / usa el llanto para comunicarse /</i></p> <p><i>331.M3 exacto\ / entonces ella se desborda:: y puede durar:: / toda la sesión / y llora y llora / por más</i></p> <p><i>332.que yo la contenga / que yo le hable // / ¡no! / entonces / mi opción a veces es / es / como / bueno ya/</i></p> <p><i>333.ya te atendí // / ¡cálmate! / porque no / ella no tolera que nadie se le acerque / que nadie la toque /</i></p> <p><i>334.que nadie le hable / o sea:: /</i></p> <p><i>335.M1 / y entonces por eso a esta compañera le dio un mordisco /</i></p> <p><i>336.M2 M3 / siiii /</i></p> <p><i>337.M3 si otra niña le dio un mordisco / es</i></p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>difícil que llegue a la calma por si misma\ / porque</i></p> <p><i>338.no lo ha logrado / o sea / hay días en que bien:: / pero hay momento en que:: I pero hay momentos</i></p> <p><i>339.en que se desborda y nada la para / nada la para / no / no hay un proceso de contención tampoco</i></p> <p><i>340.de sí misma / pues también en / en la familia ahí::/</i></p> <p><i>341.M1 y los papas / ¿Ya has hablado con ellos? /</i></p> <p><i>342.M3 si / ya tuvimos una / una sesión con la mamá / y pues ella si manifiesta que /</i></p> <p><i>343.tiene muchos temores / además porque esta solita/ / porque el papá de Hanna pues</i></p> <p><i>344.esta en la costa / porque es militar / y está allá / entonces acá el rol de mamá lo hace la abuela / y la ha</i></p> <p><i>345.reprimido tanto / que:: ella / entonces la mamá esta muy:: / como consternada en eso /</i></p> <p><i>346.M2 Yo tengo un niño que lloraba:: muchísimo\ / lo mismo / vivía con la abuelita de Tomas /</i></p> <p><i>347.y ella es quien se hace cargo más tiempo de Tomas / y cuando la mamá del niño quiere decirle</i></p> <p><i>348.algo / la abuelita le dice / pero es que esta en mi casa / esta comiendo en mi casa / esta aquí /</i></p> <p><i>349.(inaudible) / por qué me quita autoridad si yo soy casi quien los esta manteniendo /</i></p> <p><i>350.pobrecita esa mamá / entonces ella tampoco / sabe qué tanto puede empoderarse /</i></p> <p><i>351.M3 [mmmm] confirmando lo dicho/ entonces ha sido:: difícil / digamos su muñeca la pepa /</i></p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>352.<i>ha sido:: / como:: / yo he estado como intermitente / la necesita / pero eso también genera /</i></p> <p>353.<i>la discordia con todos los otros niños/ (inaudible)</i></p> <p>354.<i>M1 el objeto transaccional / si /</i></p> <p>355.<i>M3 si (inaudible)</i></p> <p>356.<i>M1 ok. / bueno / entonces:: / bueno / entonces yo digo ahí / [retoma la lectura del análisis escrito]</i></p> <p>357.<i>que hay dos reacciones tuyas que llaman mi atención\ / una / la contención del llanto de Hanna //</i></p> <p>358.<i>que ya explicaste / y la otra / la interacción con E / con Ean // ¿Qué:: / ¿Que ocurre ahí con Ean?</i></p> <p>359.<i>/ porque ahí también/ / no le das mucho tiempo\ / no conversas con él/ / ¡él conversa contigo! /</i></p> <p>360.<i>M3 siii / [sonríe] /</i></p> <p>361.<i>M1 ¡pero tu con él no! / ¿Qué pasó ahí:: con Ean? /</i></p> <p>362.<i>M3 [sonríe] yo creo que:: / él me intimidó / [sonríe] / porque no sabía como contener su</i></p> <p>363.<i>diálogo / porque yo creo que él me intimidó / porque bueno / yo le escucho / y:: / y / he tomado la</i></p> <p>364.<i>opción de:: / en la bienvenida preguntarles:: / que me cuenten cosas así yo no les entienda\ / pero</i></p> <p>365.<i>en ese momento me cogió como tan desprevenida\ / [sonríe] / que yo no sabía que hacer / [ríe]</i></p> <p>366.<i>pero:: / ¿como lo contengo? / ¿Cómo yo hago ese proceso de? /</i></p> <p>367.<i>M1 pero:: / en un momento lo hiciste muy bien:: / pero / [ehhh] / si y no / porque hasta / la</i></p> <p>368.<i>manera:: / hiciste una afirmación / como::</i></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p> <i>/ [ahhh]:: / y todo eso dice eso? / 369.M3 [rie] [se escuchan voces de niños] 370.M1 ¿si? / o sea / le dijiste / si bien / pero también le dijiste con tu comunicación no verbal :: / eso necesita 371.ser más claro / 372.M3 mmmm] confirmando lo dicho / 373.M1 / pero:: / bueno / pero quería saber que era lo que pasaba ahí / más allá de lo que deja ver el video / 374.M3 si / fue más:: / como / por temor / de no saber como:: / contenerlo / 375.M1 porque ese niño / [ahhh] / te ayuda a potenciar a los otros / 376.M2 siiii / ¡más lindo! / 377.M3 [sonríe] él conversa / él te mira / y él quiere / y él ¡ahy! / se espera / 378.M2 / él se espera a que tu hables / para después él hablarte / 379.M1/ lo hace continuamente / 380.M3 yo decía / bueno / él esta hablando / y yo / ¿si? / ¿bien? / [ahhh] / bueno / ¿si? / entonces / que más 381.hago? / No le entiendo / pero no quiero decirle que no entiendo / 382.M1 /En esos casos / ¿qué hacer? / [mmm] 383.M2 / Yo no se si:: / no es también el temor a:: / como\ / los demás:: / reaccionan frente a la 384.conversación con Ean\ / que puede también que se dispersen:: / o que ellos quieran ya continuar 385.con la historia:: / entonces / siento que también es la tensión:: / de:: / poder :: / mantener el grupo :: 386./ pero al tiempo reconocerle a él en su individualidad / completa / es completa / si porque también 387. los otros no tienen esa particularidad:: de Ean /</i> </p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>388.M1 [aja] reafirmando lo que se ha dicho / 389.M2 / entonces también uno de maestra dice / ¿continuo? / o sigo aquí:: / porque los otros se me 390.van a ir:: / o los otros tienen otros intereses de continuar con la historia:: / creo que todo eso a 391.uno se le pasa por la cabeza / 392.M1 siii / 393.M2 entonces habría que ser / hacer más conciencia de eso\ / 394.M1 siii / 395.M2 de poder jalonarlo también a él / y en esa medida eso (inaudible) / de pronto hacer algo:: / 396.espérame / despacio:: / ¡no se! / es que tal vez ¿habla muy rápido? / 397.M3 sii / [ríe] 398.M1 no se:: / es que:: / no / tienes que volvémelo a decir porque no te estoy entendiendo / o sea 399.que él sepa / porque es que él cree que tu le estas entendiendo todo / [sonríe] 400.M3 [ahhh] [rien] 401.M2 pero / tu no le estas entendiendo / [sonríe] I 402.M2/M1/M3 [rien] ahy / siii / 403.M1 ¡no, ninguna! / ¡uno no entendía! / a uno:: / lo que a uno lo anima es su intencionalidad tan clara / si / 404.M2M3 / siii / 405.M1 entonces / hay que seguirlo animando / pero también hay que decirle / espérate / porque es 406.que no te estoy entendiendo / 407.M3 [aja] reafirmando lo que se ha dicho / 408.M2 toca hacerlo / igual que con:: / con Hanna decirle:: / no:: / si estas / y hacerle explícito / estas 409.usando el llanto:: / para:: / manifestarte\ /</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>y esa expresión no siempre es la mejor para que nos</i></p> <p><i>410.comuniquemos / tienes que usar las palabras como lo hacemos todos / o sino así:: / pues ¡mira! /</i></p> <p><i>411.generas que ya / será difícil poner más atención cada vez que llores / si quieres mi atención / ¡se</i></p> <p><i>412.clara! / se explicita /</i></p> <p><i>413.M3 / siii /</i></p> <p><i>414.M1 se clara con la niña y verás\ / también pídele a la mamá que lo haga:: // ojala puedas hablar con la</i></p> <p><i>415.Abuela I / y que ojala:: las tres:: / ellas dos y tu / puedan I / seguro que Hanna va:: /</i></p> <p><i>416.también la van a ayudar / y lo mismo con el niño\ / con Ean / dile a los papas:: eso / igual /</i></p> <p><i>417.M3 porque es que Deisy::\ / él es el hijo de la profe Deisy\ / de la profe de bebés:: // ¡y ella</i></p> <p><i>418.si le entiende todo! I /</i></p> <p><i>419.M2 =...[sonríe] ... =</i></p> <p><i>420.M3 =...o sea / yo la he... = / escuchado en sus diálogos ... = /</i></p> <p><i>421.M1/ =...¿si?... = / si le entiende todo /</i></p> <p><i>422.M3 =...si ella le entiende todo [sonríe]... =</i></p> <p><i>423.M2 =...[sonríe] ... = /</i></p> <p><i>424.M1 es posible que precisamente no le exija hablar con mayor claridad / porque / le esta</i></p> <p><i>425.entendiendo / desde su forma de articular y no es:: / ¿ves? /</i></p> <p><i>426.M2 es mejor que lo converses con ella//</i></p> <p><i>427.M3 [ahhh] / bueno /</i></p> <p><i>428.M1 si:: / tienes que conversarlo / eso es como cuando:: / usan todo el tiempo la deíctica no /</i></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>429. <i>que todo le alcanzan y entonces no le piden oralizar / y todo le entienden y lo dejan en ese nivel //</i></p> <p>430. <i>M2 [aja] reconfirmando lo que se dice /</i></p> <p>431. <i>M3 exacto / si /</i></p> <p>432. <i>M1 / y parte de reconocer toda la potencia que tiene el niño al comunicarse si / y / y / y de</i></p> <p>433. <i>demostrar como / yo quiero contenerlo más / pero si no le entiendo / no quiero ser deshonesto con</i></p> <p>434. <i>el niño / yo no quiero decirle que le entiendo / cuando no lo entiendo / /</i></p> <p>435. <i>M3 mmmm] confirmando lo dicho / (comentario inaudible) / habla así / y ella / si / [ahh] /</i></p> <p>436. <i>¿que quieres el agua? / [ahh] / bueno / entonces ya te la alcanzo /</i></p> <p>506. <i>concentración de manera que esto genere conflicto / solo en los momentos de conflictuación por</i></p> <p>507. <i>los comportamientos agresivos que vimos / la interacción es uno a uno con la maestra</i></p> <p>508. <i>fundamentalmente / entre ellos poco interactúan /</i></p> <p>509. <i>M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho</i></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Perspectivas Pedagógicas	<p>Perspectiva enseñanza/ aprendizaje subyace en la s.d.</p> <p>Rol del niño</p> <p>Rol del profesor</p> <p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Las reflexiones sobre los aspectos pedagógicos en la tercera secuencia didáctica de M3 giran en torno al sentido de la configuración de la secuencia didáctica, el tipo de propuestas y sus implicaciones en la participación de los niños y los materiales elegidos para promover el uso de la oralidad.</p> <p>Importante aclarar antes de continuar que esta tercera secuencia se estructura a partir de "...tres momentos / el primero de ellos está relacionado con la lectura de un cuento\ / alrededor de los animales / donde se quiere reconocer los saberes que tiene los niños y niñas \ / El segundo momento / escuchar la canción alrededor:: // de los animales / se hará la relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha / y por último // en el tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de que los niños puedan hacer una representación corporal alrededor de los mismos..." (Líneas 1-7)</p>	<p>32. <u>más activa por parte de los niños / los apoyos y estrategias / entonces / se emplean dos</u></p> <p>33. <u>materiales importantes para llevar acabo la experiencia / en primer lugar / se encuentra el cuento /</u></p> <p>34. <u>el cual ha sido modificado para traer a colación algunos animales no tan cercanos para los niños /</u></p> <p>37. <u>repetitivo / sin embargo el cuento y las imágenes que allí se encuentran / son un elemento</u></p> <p>38. <u>fundamental para los niños y las niñas / ya que es a través de estas hacen una lectura de este</u></p> <p>39. <u>texto / y lo relacionen con su entorno / en segundo lugar / se encuentran los antifaces de animales</u></p> <p>40. <u>con los cuales se busca que les personifiquen / que se personifiquen de alguno de ellos / los</u></p> <p>41. <u>cuales se trabajaron en el cuento y la canción / dando mayor relevancia a la representación</u></p> <p>86. <u>enriqueciendo la construcción de su oralidad\ / los materiales / el uso del</u></p>

			<p>cuento como elemento</p> <p>87. fundamental de la experiencia llevada a cabo y así mismo los antifaces o mascarar que ayudaban</p> <p>88. a materializar lo propuesto alrededor de los animales / y ya terminé / [sonríe] /</p> <p>100. prefieran poner \ // así la secuencia didáctica propuesta por la maestra / se presenta coherente</p> <p>101. <u>con la intención de ampliar la referencia que tienen los niños en relación a los animales de la</u></p> <p>102. <u>historia / a partir de los tres niveles de representación / y jalonar su oralidad en torno a las</u></p> <p>103. intervenciones / que los niños realizaron durante la experiencia // las preguntas que se presentan</p> <p>118. <u>la historia / la maestra tiene cierta (inaudible) con los niños interactuando desde la onomatopeya</u></p> <p>119. <u>de los animales / de manera que lograron ampliar el referente del animal de la granja en la</u></p> <p>120. <u>historia con el sonido de este / [se escuchan voces de niños] / en cuanto a los niños la</u></p> <p>121. interacción se fijo / en gran medida \ / en la imagen de la canción proyectada en la computador /</p> <p>122. para este momento se convocaban intentando ver el video / [se escuchan voces / gritos de los</p> <p>123. niños en contextos de juego] moviéndose alrededor de la melodía \ / [comenta] / para ellos fue</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>124.muy impactante ver el video:: en el computador / entonces / (inaudible) / así mirando a ver si</p> <p>125.podían ver algo [sonríe]</p> <p>126.M2 [retoma la lectura del análisis] para el último momento / se realizó el juego simbólico con las</p> <p>127.máscaras de los animales / la interacción de la maestra fue mucho más cercana y al nivel de los</p> <p>128.niños / pues se intereso por invitar a los niños a usar su cuerpo para ampliar la referencia de los</p> <p>129.animales a través // de / [ehhh] / la representación enactiva / e icónico auditiva / pues / ya que</p> <p>130.acompañó este momento con / nuevamente con la canción / además / la maestra utiliza</p> <p>131.permanente el préstamo de conciencia en la interacción con los niños / acompañando con</p> <p>132.la palabra la ampliación que realiza de las intervenciones del grupo / al tiempo que hace uso de</p> <p>133.movimientos en torno a los animales / en cuanto a los niños / es evidente / su interés por moverse</p> <p>134.en el espacio / e interactuar desde acciones características de los animales\ / además de centrar</p> <p>135.su atención en la imagen del computador por momentos\ // la maestra hace uso de una historia</p> <p>136.propuesta / bueno / en cuanto a apoyos / estrategias pedagógicas / y materiales / la maestra</p> <p>137.hace uso de una historia propuesta / para generar expectativa de abrir una pequeña</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>ventana para</p> <p>138. descubrir los animales que le gustan a Josef\ / así la maestra que se::/ la manera en que se</p> <p>139. planteo la lectura conjunta con los niños / posibilito / les posibilitó inferir quien estaba detrás de la</p> <p>140. ventana / promoviendo la construcción de referencia por parte de los niños\ / rescatando así</p> <p>141. <u>saberes que el grupo tenía frente a estos animales\ / además / la forma en que fue abordada la</u></p> <p>142. <u>historia / promovió procesos de escucha en los niños / pues la maestra continuamente los invitaba</u></p> <p>143. <u>a hacer parte de la lectura / reconociendo las intervenciones de los demás / para descubrir el</u></p> <p>144. animal\ / así también / pese a la historia / la maestra hace uso del nivel de representación icónico</p> <p>149. de:: / de los niños\ / por último / utiliza las mascarar de los animales de la historia como parte de</p> <p>150. la representación enactiva de los niños frente a estos referentes\ / motivándolos a jugar en torno a</p> <p>151. estos / y asumiendo la máscara como parte de la caracterización del niño en el juego\ / lo que</p> <p>219. de alteridad en la oportunidad de reconocer al otro // y cuidar de él // [ehhh] / en las estrategias</p> <p>220. pedagógicas\ / la maestra propone un espacio de juego simbólico que permite</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>evidenciar los</p> <p>221. saberes contruidos alrededor de la experiencia\ / siendo un andamiaje en el acompañamiento</p> <p>222. que hace / que hace en torno a las búsquedas orales que / [ehhh] / construyen los niños / que</p> <p>223. hacen los niños en la construcción de la referencia / así / fue evidente que en este momento los</p> <p>224. niños lograron asumir libertad en sus interacciones / y hacer búsquedas en torno a movimientos y</p> <p>225. acciones que permitieran acompañar algunas palabras y sonidos de los animales de la granja /</p> <p>226. siendo la maestra mediadora desde el préstamo de conciencia / en cada intervención de los niños</p> <p>227. en el espacio\ // [se escuchan voces de niños jugando] [mmmm] / en (inaudible) utiliza un tapete</p> <p>228. <u>redondo para convocar a los niños y hacer conciencia de su cuerpo en los procesos de escucha /</u></p> <p>229. [comenta] / me pareció muy bonito p / [retoma la lectura del análisis escrito] / la canción es</p> <p>230. utilizada para convocar y generar expectativa\ / materiales / la historia que propuso / [ehhh] / se</p> <p>231. propuso / se propuso la historia de los animales de la granja desde imágenes y ventanas / para</p> <p>232. descubrirlos / promoviendo inferencias desde los saberes de los niños / además de utilizar las</p> <p>233. imágenes como parte de la construcción de referencia en ellos\ / el audio de la canción / la granja</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>234.de mi tío / para incorporar la onomatopeya como parte de la construcción de referencia\ / y las</p> <p>235.máscaras de animales de la granja / con la intención de ampliar las referencias de niños en la</p> <p>236.participación del juego simbólico / en torno a los animales de la granja\ / y eso es todo /</p> <p>237.M1 bueno / muy bien / bueno / escucho y ya aparecen muchos elementos ahí que:: / ya aparecen</p> <p>238.ahí contemplados / entonces voy a ampliar con otros elementos que visualice// [ehhh] / y que /</p> <p>239.para no volver a repetir por cuestiones de tiempo / bien / entonces:: / [ehhh] / los análisis los hago</p> <p>240.partiendo primero de los propósito para mirar en que medida se da cuenta de los propósitos de</p> <p>241.la planeación\ / entonces el primero era:: / contribuir a la ampliación de la referencia / [comenta]</p> <p>242.y yo lo subrayo o lo resalto / [retoma la lectura del análisis escrito] / que tienen los niños y las</p> <p>243.niñas / en relación a los animales por medio de los tres sistemas de representación\ / entonces</p> <p>244.frente a esto:: mi análisis / bueno\ / el propósito como tal debería ser otro/ pero lo que se logra</p> <p>495.M1 pienso p / en cuanto a la interacción es de carácter bidireccional / a pesar de ser / tu quien mas</p> <p>496.haga uso de la oralidad / esto debido a que los niños en este momento inician su uso / aún</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>497.predomina en ellos el control y apropiación de las situaciones\ / por medio de la acción\ / este tipo</p> <p>498.de interacción es evidente por la forma como te ubicas / frente a los niños\ / de rodillas.: / en</p> <p>499.postura baja en el espacio / lo cual permite hacer contacto directo y ser cercana\ / por la misma</p> <p>500.organización de los niños en el tapete / por otra parte / a nivel de la relación lenguaje</p> <p>529.a nivel pedagógico fue muy asertivo la lectura compartida y en voz alta del cuento con los niños /</p> <p>530.involucrándolos con la misma / porque tu ahí estabas como haciéndolos parte / en relación con las</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CICLO III / M3			
Categoría	Subcategorías	Notas sobre la categoría	Unidades de análisis
Competencias personales	Dificultades Cuestionamientos Tensiones Retos Emociones Necesidades de saber	<p>M3 hace una mirada introspectiva de su intervención y en las reflexiones plantea como en cada momento de la tercera secuencia didáctica faltó dar más de su oralidad para promover la de los niños.</p> <p>En relación con el uso de materiales como cuentos y antifaces, M3 también reconoce que no favorecieron el propósito de la secuencia didáctica en términos de promover el uso de la oralidad por parte de los niños</p> <p>Explicita como una tensión, las implicaciones para los andamiajes que utilizaría en las interacciones de la tercera secuencia didáctica, el abordar un nuevo grupo de niños.</p> <p>M1 en el desarrollo de la tercera secuencia didáctica de M3, identifica dos puntos que generan tensión: Uno el propósito de la secuencia estaba equivocado, ya que M3 da por hecho que los niños ya tienen una referencia de los animales que abordan durante la secuencia didáctica, no obstante, la interacción evidenció lo contrario, el propósito no sería ampliar la referencia de ciertos animales sino construirla.</p> <p>M3 de cuenta de las causas por las cuales los niños no participan junto con ella de una parte de la secuencia didáctica. Resolver la pregunta lleva a un intercambio importante en el equipo que aclara el lugar del uso de las tecnologías</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. M3 / ¡bueno! / la secuencia didáctica\ / [lee el análisis escrito sobre su propia secuencia didáctica] / La 2. experiencia se caracteriza por tres momentos / el primero de ellos está relacionado con la lectura del 3. cuento\ / alrededor de los animales / donde se quiere reconocer los saberes que tiene los niños y niñas \ / 4. <u>El segundo momento / escuchar la canción alrededor:: // [ehhh] I de los animales / se hará la</u> 5. <u>relación entre la onomatopeya del animal y la imagen anteriormente dicha / y por último // en el</u> 6. <u>tercer momento se volverá a escuchar la canción con el propósito de que los niños puedan hacer</u> 7. <u>una representación corporal alrededor de los mismos / Sin embargo / se denota que en cada</u> 8. <u>momento propuesto faltó enriquecerlo más a través de la intervención por parte de la maestra del</u> 9. <u>lenguaje oral / en donde sus apoyos fueron contribuyendo en mayor medida a cuestionar /</u> 20. <u>viene diciendo a nivel oral y recreando con ellos la lectura del cuento / tanto los niños están muy</u> 10. <u>dispuestos y se convocan a la lectura del cuento / donde irán aprendiendo:: / bueno /</u> 22. <u>reconociendo algunos de los animales / [ehhh] / y pues posicionando su cuerpo en medio la</u>

		<p>en un tipo de propuesta que busca promover la oralidad, esto porque en este caso, contrario a favorecer el uso de la oralidad, la silencio.</p> <p>Emergen en esta categoría dos casos [Hanna (301-355) / Ean (356 – 436)] que generan tensión en M3 y se abordan por el equipo en los encuentros semanales dando cuenta, a través de ellos, de cómo se retoman estas situaciones de tensión a través de la reflexión compartida.</p>	<p>23. <u>materialización de aquello que están viendo / rompiendo con el círculo / que en primer momento /</u></p> <p>35. <u>sin embargo esto en la puesta en escena no se emplea como un elemento potenciador de la</u></p> <p>36. <u>oralidad / ya que los diálogos que se establecen giran en torno a dar respuestas de carácter</u></p> <p>44. <u>edades les es aun incomodo colocarse algo en el rostro / con lo cual no es tan asertivo:: / pues lo</u></p> <p>45. <u>propuesto\ / les cuesta un poco:: /</u></p> <p>249.con las onomatopeyas\ / no obstante considero que aun para muchos niños / no hay referentes</p> <p>250.de algunos animales\ / y se corrobora cuando la maestra menciona las onomatopeyas que los identifican</p> <p>251. / y que al parecer / tampoco las conocen\ / así mismo / cuando la maestra usa la recapitulación</p> <p>252.de imágenes y los niños aun no mencionan sus nombres / y solo algunos dan cuenta de ellos a través</p> <p>253.de la misma onomatopeya \ / en conclusión:: / y por eso resalte ese punto / ese aspecto:: del propósito\</p> <p>254. / más que la ampliación de la referencia / es la construcción misma del referente / muchos aún no</p> <p>255.tenían esos referentes\ / por eso también su interacción como silenciosa / ellos // se centraron en</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>256.observarte / en escucharte / porque:: / cuando ellos tienen algo por decir no los callan / ellos</p> <p>257.ahí mismo quieren interpelar y participar /</p> <p>443.a realizar para imitarlos / y:: / sus gestos / y para imitar sus gestos característicos / pero:: / a pesar</p> <p>444.de esta coherencia ocurre algo que no es muy fácil de comprender / seguramente por la falta de</p> <p>445.contexto / dime ahora tu /</p> <p>446.M2M3M/ [ríen]</p> <p>447.M1 te doy las preguntas / los niños no te siguen en ese tercer momento\ / o sea / tu haces la</p> <p>448.invitación / tu la promueves / pero yo no siento que te sigan / o será que yo:: / no:: / estoy::</p> <p>449.falseada ahí\ / como sentí que no:: / eso no:: les / llamo tanto la atención / no los impacto tanto / y</p> <p>450.eres tu quien / básicamente\ / lo:: desarrolla / ¿sí? / como / sin el acompañamiento de ellos / como</p> <p>451.con el colegaje ahí con ellos\ / entonces esto me lleva a un / un cuestionamiento / y es ¿por qué</p> <p>452.ocurrió esto? / ¿ a ellos no les gustaría jugar moverse? / como desarrollarlo / ¿qué pasó ahí? /</p> <p>453.M3 pues yo cuando vi el video / lo volví a ver / yo siento que el computador / fue un gran</p> <p>454.distractor con ellos /</p> <p>455.M1 [aja] confirmando lo que se ha dicho</p> <p>456.M3 porque no:: / porque digamos que si hemos jugado\ / a eso/ / y :: se /</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>457.M1 se involucran / porque es que a los niños les encanta moverse / y más si hay máscaras / y eso</p> <p>458.les encanta / si /</p> <p>459.M3 =...y se involucran...= / pero siento que el computador ahí si / no / siento que de pronto fue</p> <p>460.por eso / porque Adriano y Felipe ellos estaban era:: / ahí concentrados / y escuchando sobre</p> <p>461.todo la canción/ / como que estaban ahí / en ese momento /</p> <p>462.M1 ¡ya!</p> <p>463.M3 y pasar ya a la representación / del cuerpo / no fue tan sencillo /</p> <p>464.M2 también la imagen / que ni siquiera fue la canción\ / sino que fue la imagen proyectada en el</p> <p>465.computador /</p> <p>466.M3 ¡eso! /</p> <p>467.M2 o sea que la interacción del niño / era:: / todo el tiempo:: / casi / que en / la acción se perdía /</p> <p>468.por ellos estar:: /</p> <p>469.M2 pendientes de lo que mostraba la canción / entonces cuando veían algún referente ellos [ahhy]</p> <p>470.se emocionaban/ / y señalaban/ / porque para ellos fue más potente / ver la imagen / en el video/ /</p> <p>471.M1 [mmm] reafirmando lo dicho /</p> <p>472.M2 yo:: / pensaría / que tal vez / no mostrarles la imagen en el video/ / sino / (inaudible)/ para</p> <p>473.que la acción se concentrase en ellos mismos /</p> <p>474.M3 [mmmm] / reafirmando lo dicho</p> <p>475.M2 yo también anote eso / que ellos estaban encantados en el video /</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><u>675.tiene mayor bagaje en este campo / los andamiajes que contribuyen a la oralidad y el rol que</u></p> <p><u>676.tenemos como maestro en cuanto a ser un referente importantes en dicha construcción / un paso</u></p> <p>677.final que si bien estaba cargado de una serie de saberes / también traía consigo su dificultad / uno</p> <p><u>678.de ellos era el cambio de grupo / reconociendo a partir de allí que se deben hacer variaciones /</u></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------